

**PEDAGOGIA DA SUBSTITUIÇÃO – ENTRE O DESMONTE NEOLIBERAL E A
PRIVATIZAÇÃO DISFARÇADA: TERCEIRIZAÇÃO DOCENTE E PPPS
EDUCACIONAIS NO BRASIL CONTEMPORÂNEO**

**SUBSTITUTION PEDAGOGY – BETWEEN NEOLIBERAL DISMANTLING AND
DISGUISED PRIVATIZATION: TEACHER OUTSOURCING AND
EDUCATIONAL PPPS IN CONTEMPORARY BRAZIL**

**PEDAGOGÍA DE LA SUSTITUCIÓN – ENTRE EL DESMANTELAMIENTO
NEOLIBERAL Y LA PRIVATIZACIÓN DISFRAZADA: TERCERIZACIÓN
DOCENTE Y APP EDUCATIVAS EN EL BRASIL CONTEMPORÁNEO**

 <https://doi.org/10.56238/arev7n7-138>

Data de submissão: 10/06/2025

Data de publicação: 10/07/2025

Waldyr Barcellos Júnior

Mestre em Ensino
Universidade Federal Fluminense (UFF)
Miracema, Rio de Janeiro – Brasil.
E-mail: waldyr_barcellos@hotmail.com

Gabriel dos Santos Kehler

Doutor em Educação
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
Santa Maria, Rio Grande do Sul – Brasil.
E-mail: gabriel.kehler@ufsm.br

Lucas Teixeira Dezem

Doutorando em Direitos Coletivos e Cidadania
Universidade de Ribeirão Preto (UNAERP)
Ribeirão Preto, São Paulo – Brasil.
E-mail: lucastd19@hotmail.com

Ana Cláudia Afonso Valladares-Torres

Doutora em Enfermagem Psiquiátrica
Universidade de Brasília (UnB)
Brasília, Distrito Federal – Brasil.
E-mail: aclaudiaval@unb.br

Jefferson Fellipe Jahnke

Doutor em Educação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC/PR)
Curitiba, Paraná – Brasil.
E-mail: jefefellipe6@yahoo.com.br

Mariane Della Coletta Savioli
Doutor em Educação
Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE/Presidente Prudente)
Araçatuba, São Paulo – Brasil.
E-mail: promariane4@gmail.com

Veneranda Rocha de Carvalho
Doutoranda em Educação/Currículo
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP)
Taboão da Serra, São Paulo – Brasil.
E-mail: carvalho.veneranda@gmail.com

Francisco Eduardo Mendes dos Santos
Especialista em Linguística e Formação de Leitores
Faculdade Cidade Verde (FCV)
Barra do Corda, Maranhão – Brasil.
E-mail: profredacaoeduardomendes@gmail.com

Ketlen Pinto da Silva Fonseca
Especialista em Finanças Corporativas
Universidade Cruzeiro do Sul
São Luiz Gonzaga, Rio Grande do Sul – Brasil.
E-mail: ketlenpintodasilvafonseca@gmail.com

Mateus Gonçalves Silva
Licenciado em Ciências Biológicas
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
Aparecida, Paraíba – Brasil.
E-mail: matheus.goncalves2102@gmail.com

Ilda Neta Silva de Almeida
Doutoranda em Educação
Universidade Federal do Tocantins (UFT)
Palmas, Tocantins – Brasil.
E-mail: ildaneta18@gmail.com

Renan Rodrigues do Vale
Mestre em Ensino.
Universidade Federal do Pará (UFPA)
Belém, Pará – Brasil.
E-mail: me.rrvale@gmail.com

Lays Fernanda Franklin de Queiroz Cardoso Nascimento
Mestre em Meio Ambiente
Universidade CEUMA
São Luís, Maranhão – Brasil.
E-mail: laysfranklin@outlook.com

Débora Francischini Boian
Mestre em Educação
Universidade Estadual de Maringá (UEM)
Maringá, Paraná – Brasil.
E-mail: deborafboian18@gmail.com

Emerson Mota Santana
Mestre em Ciências Humanas
Universidade Santo Amaro (UNISA)
São Paulo, São Paulo – Brasil.
E-mail: familiamotasantana@gmail.com

Maria Quênilha Oliveira Castro
Graduada em Pedagogia
Centro Universitário Mauricio de Nassau (UNINASSAU)
Fortaleza, Ceará – Brasil.
E-mail: queilhaoliveira@hotmail.com

RESUMO

Em meio ao avanço de reformas neoliberais no campo educacional, o Brasil tem vivenciado a consolidação de uma lógica que pode ser compreendida como “pedagogia da substituição” – isto é, a substituição de garantias educacionais e vínculos estáveis por modelos precarizados, terceirizados e orientados pela eficiência mercadológica. Este artigo tem como objeto a análise crítica das formas contemporâneas de privatização disfarçada no ensino público brasileiro, com destaque para os processos de terceirização docente, parcerias público-privadas (PPPs) e arranjos administrativos que desresponsabilizam o Estado. O estudo parte da seguinte pergunta norteadora: em que medida a terceirização da função docente, via programas como “Parceiro da Escola” e as PPPs em São Paulo, representa a consolidação de uma pedagogia da substituição que compromete a autonomia pedagógica, a qualidade da educação e os direitos da carreira docente? Através da análise de casos concretos nos estados de São Paulo, Paraná, Goiás e Rio Grande do Sul, o artigo evidencia como a transferência da gestão educacional para empresas privadas ou organizações sociais tem se tornado uma estratégia sistemática de substituição da educação pública por modelos gerencialistas e tecnicistas, sob o discurso de inovação e eficiência. Para essa pesquisa fizemos uso dos trabalhos de Affonso (2021), Antunes (2006; 2009; 2018), Apple (1993; 2006; 2008; 2019), Ball (1994; 2007; 2008), Barsamian (1998), Batista (2019), Chomsky (1998), Dardot (2014), Enguita (1989), Frigotto (1999; 2001; 2010; 2017; 2021), Gentili (1999), Giroux (2011; 2013; 2014; 2022), Hargreaves (2001; 2003), Laval (2014; 2019), Leher (2016; 2019), Orso (2019), Saviani (2008; 2021) e dados de jornais impressos e online sobre a situação escolar em cada um desses Estados. A pesquisa é de cunho qualitativa (Minayo, 2008), descritiva e bibliográfica (Gil, 2007) e com o viés analítico comprehensivo (Weber, 1949). A pesquisa revelou que a terceirização docente e as Parcerias Público-Privadas (PPPs) vêm operando como mecanismos estruturais de precarização e desresponsabilização estatal, comprometendo a autonomia pedagógica e a qualidade educacional. Identificou-se que a gestão privada da escola pública favorece modelos gerencialistas e meritocráticos, enfraquece vínculos profissionais e reduz a educação a um serviço subordinado à lógica do mercado. Verificou-se ainda que esses processos se articulam à expansão de políticas neoliberais de controle e performatividade, desfigurando o papel social e emancipador da escola pública.

Palavras-chave: Pedagogia da Substituição. Terceirização Docente. Privatização Disfarçada. Políticas Educacionais.

ABSTRACT

Amid the advance of neoliberal reforms in the educational field, Brazil has experienced the consolidation of a logic that can be understood as a “pedagogy of substitution” – that is, the replacement of educational guarantees and stable employment bonds with precarious, outsourced models driven by market-oriented efficiency. This article aims to critically analyze contemporary forms of disguised privatization in Brazilian public education, with emphasis on teacher outsourcing processes, public-private partnerships (PPPs), and administrative arrangements that exempt the State from its responsibilities. The study is guided by the following question: to what extent does the outsourcing of the teaching function, through programs such as “School Partner” and PPPs in São Paulo, represent the consolidation of a pedagogy of substitution that undermines pedagogical autonomy, education quality, and teachers’ career rights? Through the analysis of concrete cases in the states of São Paulo, Paraná, Goiás, and Rio Grande do Sul, the article shows how the transfer of educational management to private companies or social organizations has become a systematic strategy to replace public education with managerial and technicist models, under the discourse of innovation and efficiency. This research draws upon the works of Affonso (2021), Antunes (2006; 2009; 2018), Apple (1993; 2006; 2008; 2019), Ball (1994; 2007; 2008), Barsamian (1998), Batista (2019), Chomsky (1998), Dardot (2014), Enguita (1989), Frigotto (1999; 2001; 2010; 2017; 2021), Gentili (1999), Giroux (2011; 2013; 2014; 2022), Hargreaves (2001; 2003), Laval (2014; 2019), Leher (2016; 2019), Orso (2019), Saviani (2008; 2021), as well as journalistic data about the educational context in each of these states. The research adopts a qualitative (Minayo, 2008), descriptive and bibliographic (Gil, 2007) approach, with a comprehensive analytical perspective (Weber, 1949). The findings revealed that teacher outsourcing and PPPs operate as structural mechanisms of precarization and state withdrawal, compromising pedagogical autonomy and educational quality. It was found that private management of public schools promotes managerial and meritocratic models, weakens professional bonds, and reduces education to a service subordinated to market logic. Furthermore, these processes are connected to the expansion of neoliberal policies of control and performativity, dismantling the social and emancipatory role of public schooling.

Keywords: Substitution Pedagogy. Teacher Outsourcing. Disguised Privatization. Educational Policies.

RESUMEN

En medio del avance de las reformas neoliberales en el ámbito educativo, Brasil ha experimentado la consolidación de una lógica que puede entenderse como “pedagogía de la sustitución”, es decir, la sustitución de garantías educativas y vínculos laborales estables por modelos precarizados, tercerizados y orientados por la eficiencia mercantil. Este artículo tiene como objetivo el análisis crítico de las formas contemporáneas de privatización encubierta en la educación pública brasileña, con énfasis en los procesos de tercerización docente, asociaciones público-privadas (APP) y arreglos administrativos que eximen al Estado de sus responsabilidades. El estudio parte de la siguiente pregunta: ¿en qué medida la tercerización de la función docente, a través de programas como “Escuela Asociada” y las APP en São Paulo, representa la consolidación de una pedagogía de la sustitución que compromete la autonomía pedagógica, la calidad de la educación y los derechos de la carrera docente? A partir del análisis de casos concretos en los estados de São Paulo, Paraná, Goiás y Río Grande del Sur, el artículo evidencia cómo la transferencia de la gestión educativa a empresas privadas u organizaciones sociales se ha convertido en una estrategia sistemática para sustituir la educación pública por modelos gerencialistas y tecnocráticos, bajo el discurso de innovación y eficiencia. Esta investigación se basa en los trabajos de Affonso (2021), Antunes (2006; 2009; 2018), Apple (1993; 2006; 2008; 2019), Ball (1994; 2007; 2008), Barsamian (1998), Batista (2019), Chomsky (1998), Dardot (2014), Enguita (1989), Frigotto (1999; 2001; 2010; 2017; 2021), Gentili (1999), Giroux

(2011; 2013; 2014; 2022), Hargreaves (2001; 2003), Laval (2014; 2019), Leher (2016; 2019), Orso (2019), Saviani (2008; 2021), además de datos periodísticos sobre la situación educativa en cada uno de estos estados. La investigación adopta un enfoque cualitativo (Minayo, 2008), descriptivo y bibliográfico (Gil, 2007), con una perspectiva analítica comprensiva (Weber, 1949). Se reveló que la tercerización docente y las APP funcionan como mecanismos estructurales de precarización y desresponsabilización estatal, comprometiendo la autonomía pedagógica y la calidad educativa. Se identificó que la gestión privada de las escuelas públicas favorece modelos gerencialistas y meritocráticos, debilita los vínculos profesionales y reduce la educación a un servicio subordinado a la lógica del mercado. Asimismo, estos procesos se articulan con la expansión de políticas neoliberales de control y performatividad, desfigurando el papel social y emancipador de la escuela pública.

Palabras clave: Pedagogía de la Sustitución. Tercerización Docente. Privatización Encubierta. Políticas Educativas.

1 INTRODUÇÃO

1.1 A PEDAGOGIA DA SUBSTITUIÇÃO COMO ESTRATÉGIA DE DESMONTE: PRIVATIZAÇÕES, TERCEIRIZAÇÕES E A CRISE DA AUTONOMIA DOCENTE

Desde os anos 1990, mas com intensidade crescente a partir da década de 2010, a educação pública brasileira tem sido atravessada por um processo contínuo de reorganização estrutural, baseado em lógicas mercantis, dispositivos de controle e uma retórica de eficiência que oculta o desmonte progressivo de direitos educacionais. E ainda, é perceptível que essa tendência se associa a um conjunto de reformas neoliberais que, ao invés de fortalecer o sistema público, aprofundam sua fragilidade por meio da introdução de mecanismos de gestão empresarial, da terceirização das funções docentes e da privatização indireta por Parcerias Público-Privadas¹. Nesse sentido, “[...] a lógica neoliberal se impõe como um novo regime de verdade, no qual o mercado passa a ser o critério de valoração das práticas sociais” (Dardot e Laval, 2014, p. 63). Do mesmo modo, cumpre salientar que tais políticas não se limitam a modificar formas de gestão, mas redefinem as finalidades da educação pública, deslocando seu compromisso com a formação integral em direção à formação de mão de obra flexível e barata. Conforme aponta Stephen J. Ball (2007), “[...] o neoliberalismo não é apenas uma política, é uma tecnologia governamental que atua sobre os desejos e os modos de ser dos sujeitos escolares” (p. 42). Assim, pode-se afirmar que o cenário educacional atual expressa um duplo movimento: o esvaziamento do sentido público da educação e a crescente mercantilização das práticas pedagógicas.

[...] como parte do novo vocabulário da reforma educacional empresarial, as escolas estão sendo reestruturadas como empresas competitivas em busca de eficiência, eficácia e resultados mensuráveis. Isso significa que objetivos educacionais mais amplos e socialmente significativos são substituídos por metas gerenciais e economicistas, como se a educação fosse um produto a ser entregue. A linguagem da escolha, do desempenho e da responsabilização não apenas mascara as desigualdades estruturais, mas as reforça, legitimando intervenções privatistas como se fossem inevitáveis ou neutras (Apple, 2006, p. 27).

¹ A privatização indireta por meio de Parcerias Público-Privadas (PPPs) configura-se como uma das estratégias mais recorrentes de desresponsabilização do Estado frente às suas obrigações constitucionais, sobretudo no campo educacional. Longe de representar um simples arranjo de colaboração, as PPPs operam como instrumentos de transferência progressiva de funções públicas para agentes privados, afetando diretamente a gestão, o currículo, a infraestrutura e até mesmo a contratação docente. Em vez de investir na valorização da carreira docente e no fortalecimento da escola pública, governos firmam contratos com empresas e organizações sociais que passam a atuar como gestoras do processo educativo, introduzindo lógicas empresariais de desempenho e competitividade. Esse processo evidencia uma forma disfarçada de privatização, pois preserva a aparência de serviço público enquanto altera profundamente sua natureza e finalidade. Como observa Leher, “[...] as PPPs estão longe de ser simples contratos administrativos; elas instauram novas formas de governança que comprometem a autonomia pedagógica e esvaziam a concepção de educação como direito social” (LEHER, 2016, p. 92). Ver: LEHER, Roberto. *Commodifying education: theoretical and methodological aspects of financialization of education policies in Brazil*. In: LEHER, Roberto; ACCIOLY, Inny (Org.). *Commodifying education: theoretical and methodological aspects of financialization of education policies in Brazil*. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular; Rio de Janeiro: UFRJ, 2016. p. 67-103.

A partir da década de 1990, com o avanço das diretrizes do Consenso de Washington² e o fortalecimento de discursos neoliberais nos países da América Latina, o Brasil incorporou ao seu campo educacional um conjunto de reformas voltadas à racionalização dos gastos públicos, à flexibilização da gestão escolar e à progressiva abertura da educação ao setor privado. Em tempo, não se tratou de um fenômeno isolado, mas de um movimento sistêmico e planejado, em que o Estado, sob o argumento de “eficiência” e “modernização”, passou a atuar como promotor de políticas de austeridade, precarizando direitos conquistados e desmontando gradualmente os pilares da escola pública. Desde então, “[...] a educação tornou-se alvo de programas de reforma que obedecem a um modelo técnico-administrativo e mercadológico, priorizando indicadores de desempenho e metas gerenciais” (Gentili, 1999, p. 14). A título de ilustração, esse paradigma pode ser observado no predomínio de políticas de bonificação por resultados, ranqueamento de escolas, exames padronizados e controle verticalizado sobre o trabalho docente, intensificado por tecnologias de monitoramento e plataformas privadas de ensino. Ou seja, ao longo dos anos 2000 e, sobretudo, após 2016, essas reformas foram radicalizadas por um discurso ultraliberal, que passou a defender abertamente a entrada de organizações sociais, empresas de consultoria e grupos educacionais na administração da escola pública. Como afirma Apple (2006, p. 93), “[...] as reformas neoliberais não são neutras: elas criam novas hierarquias, desvalorizam o saber pedagógico e reestruturam a escola para atender aos interesses do capital”. Dessa forma, cumpre observar que tais mudanças não são apenas operacionais, mas atingem a espinha dorsal da função pública da educação, colocando em xeque sua natureza democrática, emancipadora e crítica.

Neste contexto, em meio à expansão das políticas de gestão gerencial e privatização disfarçada na educação pública, emerge um fenômeno que denominamos aqui de “pedagogia da substituição”, compreendida como a lógica que opera a troca de garantias educacionais por soluções precarizadas, muitas vezes apresentadas como inovações eficientes ou estratégias de otimização dos recursos. Trata-se, nesse sentido, de uma pedagogia que não ensina no sentido profundo do termo, mas administra

² As diretrizes do Consenso de Washington constituíram, desde o final da década de 1980, a base ideológica para a formulação de políticas neoliberais em diversos países da América Latina, inclusive no Brasil. Elaborado por instituições como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial e o Departamento do Tesouro dos Estados Unidos, o conjunto de medidas defendia, entre outros pontos, a abertura comercial, a desregulamentação dos mercados, a redução dos gastos públicos e a privatização de serviços estatais. No campo educacional, esses princípios contribuíram para a implementação de reformas que deslocaram o papel do Estado de provedor direto de serviços para articulador de parcerias com a iniciativa privada, promovendo a financeirização e a mercantilização da educação. Em outras palavras, o Consenso de Washington incentivou uma reconfiguração estrutural do papel do Estado, tornando-o gestor de políticas sob a lógica da competitividade e da racionalidade empresarial. Segundo Dardot e Laval, “[...] o neoliberalismo se torna um modo de governo total, moldando os comportamentos e redefinindo as funções do Estado a partir da lógica do mercado” (Dardot; Laval, 2014, p. 20). Ver: DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2014.

carências, reduz expectativas e padroniza processos, convertendo direitos em produtos mínimos. Em outras palavras, “[...] o que se observa é a substituição de uma educação fundada no diálogo, na formação crítica e na valorização docente por práticas escolares regimentadas por métricas, contratos e plataformas”, conforme Frigotto (2010, p. 37). A título de exemplo, a contratação de estagiários para suprir a ausência de professores concursados, a distribuição de apostilas prontas que dispensam o planejamento docente, ou a transferência da gestão escolar a empresas, são expressões concretas desse modelo. Contudo, é importante destacar que tal pedagogia não se apresenta como precariedade, mas como solução moderna e ágil, deslocando o debate público do campo dos direitos para o campo da eficiência técnica. Segundo Giroux, “[...] essa linguagem de gestão e desempenho é parte de uma “pedagogia de dominação”, que substitui o diálogo pelo controle e o compromisso social pela produção de subjetividades adaptáveis” (2014, p. 119). Assim sendo, pode-se afirmar que a pedagogia da substituição não é apenas uma metodologia escolar degradada, mas um dispositivo político-ideológico que atua para consolidar o desmonte da escola pública enquanto projeto coletivo, socialmente referenciado e humanizador. Para Henry A. Giroux (2011, p. 7):

A crescente corporatização da educação pública e a influência cada vez maior das ideologias de gestão nas escolas minaram as próprias condições que tornam possível a pedagogia crítica. As escolas são agora vistas, cada vez mais, como locais de treinamento para futuros trabalhadores, e não como espaços de formação de cidadãos democráticos. A linguagem dos negócios substituiu a linguagem da ética, da responsabilidade e do bem público. Essa mudança representa não apenas uma alteração de políticas, mas uma transformação da própria missão da educação – uma transição que vai de capacitar os estudantes a se engajarem criticamente com o mundo para produzir sujeitos capazes de se adaptar e conformar às exigências das economias neoliberais³.

Assim, diante do cenário de crescente precarização da educação pública, este artigo tem como objeto de investigação a forma como a terceirização docente e as parcerias público-privadas (PPPs) vêm operando a lógica da pedagogia da substituição no Brasil contemporâneo, com ênfase na erosão da autonomia pedagógica e na reconfiguração da função docente. O foco da análise recai sobre experiências concretas implantadas em diferentes estados, como São Paulo, Paraná, Goiás e Rio Grande do Sul, nos quais a figura do professor efetivo tem sido gradualmente substituída por profissionais temporários, estagiários ou mesmo por empresas gestoras. Em consequência disso, nota-se a reconfiguração da relação entre ensino, trabalho e projeto pedagógico, marcada por uma crescente mercantilização do vínculo educativo. Conforme aponta Michael Apple (2006, p. 41): “[...] a privatização silenciosa acontece quando as funções da escola pública são assumidas por mecanismos de mercado, sem que isso seja explicitamente debatido com a sociedade”. Nesse mesmo sentido, é

³ Tradução nossa.

necessário perguntar: que tipo de educação está sendo construída quando a mediação pedagógica é trocada por algoritmos, contratos empresariais ou apostilas impessoais? E mais, qual o impacto dessa reestruturação sobre o papel social do professor e o direito de estudantes a uma formação crítica, plural e emancipada? No interior dessas questões, destaca-se a urgência em compreender os efeitos simbólicos, políticos e institucionais dessa substituição. Afinal, “[...] a terceirização, ao se expandir, não apenas fragiliza a profissionalização docente, mas também dissolve o ethos público da escola” (Leher e Accioly, 2016, p. 74). Dessa forma, a pergunta de partida que orienta este estudo pode ser formulada da seguinte maneira: de que modo a terceirização docente e as PPPs na educação pública têm operado a substituição de direitos por soluções precárias, afetando a autonomia pedagógica e a dignidade do trabalho docente?

Desta maneira, é fundamental observar que a análise crítica da pedagogia da substituição não se impõe apenas como exercício acadêmico, mas como gesto ético diante de uma realidade educacional que se degrada sob o peso de discursos de austeridade, racionalização e suposta eficiência. A emergência desse estudo encontra respaldo na constatação de que, ao se normalizarem processos como a terceirização, a rotatividade docente, a desresponsabilização estatal e a mediação pedagógica por plataformas empresariais, instala-se um estado de exceção permanente no campo educacional. Em tal contexto, o que deveria ser uma política pública de Estado torna-se objeto de disputas mercantis, em que o interesse coletivo é suprimido por contratos de resultado. A esse respeito, Christian Laval (2019, p. 9) afirma: “[...] a nova razão do mundo impõe que o valor da escola não seja medido por seu sentido formativo, mas por sua capacidade de responder a indicadores de produtividade e competitividade”. Por isso, torna-se urgente denunciar e compreender criticamente os efeitos dessa racionalidade, que, ao operar substituições silenciosas, compromete os direitos sociais mais elementares. Em outras palavras, estudar esse fenômeno é também resistir a ele, nomeando-o, expondo seus tentáculos, desvelando suas tramas, e buscando alternativas a partir de uma concepção emancipadora de educação. Como nos lembra Frigotto (2017, p. 21): “[...] não se trata de um desmonte ingênuo ou casual, mas de um projeto que reestrutura a escola para que ela sirva a uma formação mínima, subordinada ao capital e à lógica do mercado”. Dessa forma, a justificativa deste trabalho repousa no compromisso com a defesa da escola pública como espaço de formação plena, trabalho digno e construção democrática, frente a um modelo que ameaça sua própria existência.

Com o objetivo de compreender a pedagogia da substituição a partir de sua materialidade concreta e de seus desdobramentos político-pedagógicos, esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo, documental e analítico-compreensivo. Isto é, parte-se da compreensão weberiana de que o sentido das ações sociais precisa ser interpretado no contexto das

estruturas que o possibilitam e condicionam, de modo a captar as racionalidades em disputa no interior das políticas educacionais. Assim, a pesquisa se debruça sobre experiências concretas dos estados de São Paulo, Paraná, Goiás e Rio Grande do Sul, onde se identificam práticas reiteradas de substituição docente por mecanismos precários, muitas vezes escamoteados por narrativas de inovação. Dito isso, serão analisados, comprehensivamente, esses casos – planos de governo educacionais estaduais e contratos com organizações sociais e empresas. Segundo Ball (2008, p. 48): “[...] é fundamental ler as políticas não apenas como textos, mas também como processos sociais marcados por contradições, resistências e efeitos imprevistos”. A escolha dos casos não é aleatória, mas se ancora em contextos nos quais o avanço das parcerias público-privadas, da contratação de docentes por OSS⁴ ou da entrega da formação escolar a plataformas tecnológicas evidencia, de forma dramática, os contornos da substituição pedagógica. Para isso, o estudo dialoga com uma bibliografia crítica e internacionalmente reconhecida, articulando autores como Laval, Apple, Giroux, Antunes, Frigotto, Ball e Saviani, entre outros. De forma complementar, Antunes (2018, p. 97) observa que “[...] a expansão do novo proletariado de serviços na educação, sob formas flexíveis de trabalho, constitui um dos fenômenos mais reveladores da precarização do século XXI”. Ou seja, optamos por uma metodologia que não apenas denuncia, mas busca compreender a lógica de racionalidade por trás da desconstituição do direito à educação como bem público. Para Henry A. Giroux (2014, p. 30):

A elite corporativa e seus servidores intelectuais têm participado de uma contrarrevolução que tenta retirar da educação pública seu potencial crítico, transformando-a em um espaço de conformismo e privatização. Uma das consequências é a ascensão de um modelo gerencial que mede o desempenho docente por padrões corporativos e transforma os estudantes em consumidores. Outra é a terceirização do ensino para professores temporários mal pagos, funcionários contratados ou empresas privadas que elaboram currículos digitais. Nesse novo cenário, a pedagogia é redefinida como entrega de conteúdos, e a educação torna-se um campo de investimento, não de emancipação.

Todavia, antes mesmo de adentrar os casos concretos, cumpre salientar que os impactos da pedagogia da substituição não se restringem ao plano administrativo ou econômico da política educacional; eles se inscrevem também nas subjetividades dos trabalhadores da educação, nos

⁴ A contratação de docentes por meio de Organizações Sociais (OSS) representa uma das faces mais evidentes da precarização e da privatização indireta do trabalho docente nas redes públicas de ensino. Sob o argumento da eficiência administrativa e da flexibilização da gestão, diversos estados e municípios têm adotado esse modelo, transferindo a responsabilidade pela contratação de professores a entidades privadas, que atuam com contratos temporários, baixos salários e ausência de direitos trabalhistas assegurados. Essa prática rompe com os princípios do concurso público, desestrutura as carreiras docentes e enfraquece o vínculo entre educadores e a comunidade escolar. Além disso, compromete a continuidade pedagógica, uma vez que os profissionais são facilmente substituídos, dificultando a construção de projetos educativos coletivos e duradouros. Conforme observa Frigotto, “[...] a terceirização da docência por meio de OSS configura-se como uma estratégia de mercantilização do ensino público, onde o professor é tratado como prestador de serviço, e não como agente intelectual da educação” (FRIGOTTO, 2017, p. 28). Ver: FRIGOTTO, Gaudêncio. *Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2017.

vínculos afetivos com o espaço escolar e nos sentidos atribuídos ao ato de ensinar. Situações como a substituição de professores efetivos por contratos temporários, estagiários ou empresas terceirizadas não apenas reconfigura a lógica da gestão escolar, mas também desarticula os processos de construção coletiva do conhecimento e enfraquece os laços de pertencimento que sustentam a vida escolar cotidiana. Em outras palavras, o que está em jogo é a substituição da escola como espaço público por uma escola gerida sob os imperativos da concorrência, da rotatividade e da impessoalidade. E isso não é apenas uma questão teórica, mas uma vivência que se corporifica no sofrimento e na fragmentação identitária de professores e alunos. Como aponta Apple (2019, p. 114): “[...] a lógica do capital reconfigura a escola como empresa, transforma professores em operários cognitivos e dissolve o caráter público da educação”. Compreende-se, com relativa facilidade, quando a constatação ganha densidade quando se observa que, em muitos desses modelos de gestão, os educadores são avaliados por métricas de produtividade, submetidos a roteiros pré-estabelecidos e, por vezes, privados de qualquer iniciativa pedagógica criativa ou crítica. Por isso, afirma Giroux (2022): “[...] a guerra ao ensino público não se dá apenas pela via da redução orçamentária, mas por meio de um processo de despolitização sistemática da prática pedagógica (p. 83)”. Em consequência disso, não se trata apenas de perda de direitos trabalhistas, mas de uma disputa profunda sobre “o que é ensinar”, “para quem” e “com que finalidade”. Assim sendo, a pedagogia da substituição não é uma mera técnica de gestão como veremos no desenvolvimento desta pesquisa, mas uma tecnologia de poder que atua na produção de subjetividades dóceis e estruturas escolares funcionalizadas ao mercado.

Desse modo, em linhas gerais, este artigo propõe-se não apenas a descrever a precarização docente, mas a desvelar os mecanismos ideológicos e estruturais que sustentam a pedagogia da substituição como projeto sistemático de desmonte da educação pública. Assim como a recorrência de medidas que naturalizam a instabilidade contratual, a perda de autonomia pedagógica e a empresarialização da gestão escolar indica que não se trata de ações pontuais ou emergenciais, mas de um modelo consolidado, que atua silenciosamente na redefinição do papel da escola na sociedade. Tal como destaca Enguita (1989): “[...] há uma reconfiguração profunda do trabalho docente, que passa a ser determinado por objetivos alheios à pedagogia, submetido a normas externas e regulado por exigências de mercado” (p. 77). A partir dessa constatação, torna-se evidente que o estudo da pedagogia da substituição exige uma abordagem que une crítica estrutural e atenção ao cotidiano escolar, articulando categorias como alienação, esvaziamento curricular, disciplinamento simbólico e captura da subjetividade. Para Ball (2007), “[...] a educação contemporânea é, cada vez mais, produzida por um regime de verdade neoliberal, que transforma professores em executores de pacotes e os estudantes em dados gerenciáveis” (p. 29). Por isso, a pesquisa que ora se apresenta se ancora na

convicção de que apenas um esforço coletivo de análise, denúncia e criação de alternativas poderá interromper essa marcha silenciosa rumo à privatização do sentido público da educação. Isto é, trate-se de lançar luz sobre um fenômeno que, embora naturalizado em muitas redes de ensino, constitui uma das expressões mais sofisticadas da destruição neoliberal do comum – e que, por isso mesmo, deve ser nomeado, analisado e combatido.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS PARA DESVELAR A PEDAGOGIA DA SUBSTITUIÇÃO: ABORDAGEM QUALITATIVA, ANÁLISE CRÍTICA E INTERPRETAÇÃO COMPREENSIVA DOS PROCESSOS DE PRIVATIZAÇÃO DISFARÇADA NA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Cumpre salientar que esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, por compreender que os fenômenos investigados – como a precarização docente, as PPPs e os efeitos da privatização disfarçada – não podem ser capturados apenas por dados quantitativos ou por indicadores de desempenho. A investigação qualitativa, por sua natureza compreensiva e dialógica, se mostrou essencial para apreender as contradições, as disputas e os sentidos atribuídos pelos sujeitos envolvidos nas dinâmicas educacionais analisadas. Conforme apontou Minayo (2007, p. 23): “[...] a pesquisa qualitativa se volta para um nível de realidade que não pode ser quantificado, pois trabalha com o universo dos significados, das motivações, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não se reduzem à operacionalização de variáveis”. De forma complementar, Flick (2013, p. 18) reforçou que “[...] o objetivo da pesquisa qualitativa é entender como as pessoas constroem o mundo à sua volta, o que elas fazem ou o que as motiva, e de que maneira constroem sentido para suas experiências, relações e contextos”. Dessa maneira, optou-se por percorrer caminhos teórico-metodológicos que privilegiam a escuta, a análise de conteúdos simbólicos e a interpretação crítica, elementos imprescindíveis para entender a pedagogia da substituição em sua complexidade.

[...] na perspectiva qualitativa, o pesquisador não busca reproduzir estatísticas ou frequências, mas interpretar os sentidos construídos pelos sujeitos em suas práticas e discursos. Essa modalidade de investigação reconhece que os fenômenos sociais não são dados objetivos a serem medidos, mas realidades construídas nas interações e nos contextos culturais. Por isso, o método qualitativo se funda na escuta atenta, na observação densa e na análise interpretativa dos processos simbólicos, buscando compreender os significados que organizam as ações e pensamentos dos atores sociais (Minayo, 2007, p. 27).

Além disso, é importante destacar que esta investigação se insere no campo da pesquisa descritiva e bibliográfica, a qual se caracteriza por sistematizar, analisar e reinterpretar criticamente

as contribuições teóricas já consolidadas acerca do objeto de estudo. Tal opção metodológica se justifica pelo propósito de compreender os fundamentos históricos, políticos e educacionais que sustentam os processos de terceirização docente e as políticas de privatização disfarçada, sem recorrer à coleta de dados empíricos primários. De acordo com Gil, “[...] a pesquisa bibliográfica é elaborada com base em material já publicado, constituído principalmente de livros, artigos de periódicos e, atualmente, material disponibilizado na internet” (2008, p. 44). Assim sendo, esse tipo de estudo permitiu mapear as principais teses de autores como Laval, Antunes, Frigotto, Apple, Ball, Giroux e Saviani, entre outros, evidenciando como as reformas neoliberais vêm esvaziando os sentidos públicos da escola. Em consonância com isso, “[...] a pesquisa descritiva preocupa-se em descrever as características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis” – como salienta Gil (2008, p. 42) – o que se revela pertinente quando se analisa a relação entre modelos de gestão e precarização docente em diferentes redes estaduais. Portanto, ao reunir um corpus bibliográfico amplo, foi possível tecer uma análise crítica interdisciplinar sobre a pedagogia da substituição, com base em uma leitura densa da literatura especializada e na interpretação política dos dados secundários disponíveis.

De igual maneira, a pesquisa fundamentou-se em uma abordagem qualitativa, orientada por um viés analítico-compreensivo, inspirado na sociologia weberiana e nas contribuições da epistemologia crítica latino-americana. Tal escolha permitiu acessar com maior profundidade os sentidos, valores e rationalidades que perpassam as políticas educacionais analisadas, compreendendo-as não apenas como dispositivos técnicos, mas como expressões de projetos societários em disputa. Como salienta Minayo (2007, p. 21), “[...] a pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. Nesse sentido, esta perspectiva metodológica possibilitou problematizar os discursos de eficiência, inovação e modernização mobilizados pelas parcerias público-privadas e, ao mesmo tempo, revelar seus efeitos desumanizantes na organização do trabalho docente e na própria experiência escolar. Flick enfatizou que “[...] a pesquisa qualitativa não é orientada pelo número, mas pela compreensão contextualizada dos fenômenos” (2009, p. 18), o que torna essa abordagem particularmente fecunda para examinar as múltiplas dimensões simbólicas e estruturais da pedagogia da substituição. Logo, ao articular o estudo bibliográfico com a análise qualitativa, buscou-se compreender como se constrói, dissemina e se naturaliza uma lógica que esvazia o caráter público da educação, substituindo-o por uma governança pedagógica centrada em resultados, indicadores e padrões de mercado.

Além disso, optou-se pela adoção de um delineamento descritivo, com ênfase na sistematização de dados empíricos e teóricos capazes de traduzir a complexidade das transformações em curso nas redes públicas de ensino. Essa escolha se justifica pela necessidade de compreender os arranjos institucionais não como fenômenos isolados, mas como parte de uma engrenagem mais ampla de reforma do Estado e reconfiguração da educação como direito social. Como define Gil: “[...] a pesquisa descritiva tem por objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis” (2008, p. 51). Em consequência disso, a metodologia utilizada viabilizou a descrição detalhada das experiências estaduais de terceirização e das repercussões sobre a prática docente. Por exemplo, nas redes analisadas, verificou-se que a substituição de professores efetivos por mediadores pedagógicos contratados temporariamente enfraqueceu a continuidade curricular e acentuou o descompromisso com a formação continuada. Conforme assinalou Stake (2011, p. 11): “[...] o estudo de caso nos ajuda a entender como decisões são tomadas e implementadas em contextos reais, e como essas decisões afetam pessoas reais”. Assim sendo, a abordagem descritiva associada à análise qualitativa mostrou-se eficaz para examinar como as formas veladas de privatização operam nos bastidores das políticas públicas, atravessando dimensões pedagógicas, jurídicas, afetivas e éticas, muitas vezes invisibilizadas pelas análises quantitativas tradicionais.

[...] o estudo de caso é uma forma apropriada para examinar contextos institucionais nos quais se busca compreender fenômenos complexos em sua totalidade, com atenção à história, ao contexto e às múltiplas variáveis envolvidas. Ele permite ao pesquisador descrever a configuração de forças sociais e políticas que afetam as práticas observadas, dando visibilidade às interações entre sujeitos, políticas e estruturas (Stake, 2011, p. 37).

De forma complementar, é fundamental observar que a orientação qualitativa da pesquisa esteve ancorada em uma perspectiva comprehensiva, inspirada na tradição weberiana, que valoriza o sentido atribuído pelos sujeitos às suas práticas sociais. Isso significou interpretar os discursos e as ações de professores, gestores e entidades envolvidas na reestruturação da escola pública a partir de suas motivações, contradições e intenções políticas. Nesse sentido, “[...] toda ciência do comportamento social, ao tentar compreender a ação, precisa apreender os sentidos subjetivos que os atores atribuem às suas condutas”, conforme sublinha Weber (1949, p. 81). Assim sendo, adotou-se uma postura metodológica sensível aos significados e aos contextos, recusando explicações reducionistas e deterministas. A esse respeito, cabe destacar a relevância da triangulação de dados e da escuta ativa como estratégias para conferir espessura analítica às interpretações. Assim, “[...] a escuta comprehensiva não é uma técnica apenas, mas uma atitude de abertura e respeito ao outro,

exigindo disposição ética do pesquisador frente à alteridade”, conforme refletiu Minayo (2007, p. 35). Dito isso, ao incorporar tais premissas, a pesquisa fortaleceu sua capacidade de captar os entre-lugares da política educacional, revelando nuances que escapam às análises estritamente normativas. Desse modo, a metodologia adotada não apenas iluminou os processos formais, mas também os subterrâneos da pedagogia da substituição, onde os sentidos da escola pública são continuamente disputados, reconfigurados e, muitas vezes, subtraídos.

Neste sentido, é importante destacar que a interpretação dos dados colhidos foi conduzida à luz da análise de conteúdo temática, método que permitiu identificar padrões, contradições e recorrências nos discursos e documentos analisados. A partir dessa técnica, estruturaram-se categorias analíticas como “terceirização docente”, “pedagogia da substituição”, “governança gerencialista” e “desmonte da esfera pública”, que emergiram de forma orgânica a partir do corpus empírico e teórico. Como enfatizou Stake (2000, p. 20) no início de sua obra: “[...] a categorização não deve preceder os dados, mas nascer da convivência do pesquisador com o campo e os significados dos sujeitos”. Isso implicou um trabalho minucioso de imersão textual e relacional, no qual as experiências relatadas pelos sujeitos foram conectadas às formulações teóricas com base em um diálogo constante entre empiria e teoria. Além disso, como afirmou Uwe Flick (2013, p. 158), “[...] a análise qualitativa é sempre uma tarefa interpretativa, que exige do pesquisador uma postura reflexiva diante das escolhas feitas, dos contextos observados e das vozes que se pretende traduzir”. Em consonância com essa abordagem, a pesquisa recusou explicações universalizantes ou abstrações descontextualizadas, preferindo valorizar os significados situados, os atravessamentos históricos e os efeitos concretos das políticas educacionais na vida cotidiana dos profissionais da educação. Portanto, em linhas gerais, o percurso metodológico aqui delineado buscou articular criticamente os fundamentos teóricos, as estratégias de análise e a escuta sensível como formas de sustentar um compromisso ético-político com a escola pública e com seus sujeitos históricos.

3 PEDAGOGIA DA SUBSTITUIÇÃO – ENTRE O DESMONTE NEOLIBERAL E A PRIVATIZAÇÃO DISFARÇADA: TERCEIRIZAÇÃO DOCENTE E PPPS EDUCACIONAIS NO BRASIL CONTEMPORÂNEO

É importante destacar que a pedagogia da substituição não emerge de forma isolada, mas se enraíza em um projeto político-ideológico que transforma a educação pública em espaço de experimentação mercadológica. Desde a ascensão do neoliberalismo como racionalidade dominante, observa-se a redefinição do papel do Estado, que, ao invés de garantir direitos sociais, passa a operar como gestor e facilitador de interesses privados. Assim sendo, o que se presencia é a consolidação de

uma gramática da gestão orientada por princípios empresariais, onde a lógica do lucro e da performance substitui o compromisso ético com a justiça social e a universalização do acesso. Segundo Dardot, Laval e Zamora (2014, p. 317), “[...] a racionalidade neoliberal consiste menos em reduzir o Estado do que em transformá-lo profundamente, para que ele atue como o motor da concorrência generalizada”. Além disso, convém observar que essa transformação não se limita a uma mudança discursiva, mas abarca também novas tecnologias de governo, tais como os contratos de gestão, rankings escolares, avaliações padronizadas e parcerias público-privadas, que ressignificam o papel da escola e dos docentes. Isto é, “[...] o Estado neoliberal constrói um novo tipo de cidadania funcional ao mercado, baseada na adaptabilidade e na submissão aos imperativos da produtividade”, afirma Laval (2019, p. 74). Dessa forma, a pedagogia da substituição se inscreve nesse cenário como expressão de uma política que transforma direitos sociais em ativos negociáveis e a educação em campo de acumulação por espoliação.

Além disso, merece atenção o fato de que o avanço do neoliberalismo não significa simplesmente a retirada do Estado, mas a sua reconfiguração como articulador de um novo regime de regulação social, centrado no mercado. Em vez de garantir direitos sociais e políticas públicas universais, o Estado neoliberal se reposiciona como agente normativo, disciplinador e organizador da competição entre indivíduos, escolas e sistemas educacionais. Essa transformação, marcada por um discurso de austeridade e eficiência, mascara a precarização com a retórica da responsabilidade individual. De acordo com Dardot e Laval (2014, p. 24), “[...] o neoliberalismo é, antes de tudo, uma forma de governamentalidade que impõe a lógica da concorrência a todos os aspectos da vida social”. No mesmo sentido, Michael Apple alerta que “[...] sob o discurso da escolha e da liberdade, oculta-se uma ofensiva contra o caráter público da educação e contra a ideia de bem comum” (2006, p. 37). Em consequência disso, proliferam iniciativas de “accountability” e “performance”⁵ que deslocam o foco da garantia de condições estruturais para o cumprimento de metas abstratas, descoladas das realidades sociais e educacionais concretas. Tal como observa Stephen Ball (2008, p. 49), “[...] a reforma educacional neoliberal não visa apenas mudar o que as escolas fazem, mas quem as escolas são”. Por

⁵ As iniciativas de “accountability” e “performance” no campo educacional, especialmente sob a lógica neoliberal, têm sido implementadas como instrumentos de controle e padronização da ação pedagógica, baseadas na lógica da eficiência, da mensuração de resultados e da responsabilização individual dos professores. Essas práticas desconsideram as desigualdades estruturais que atravessam o cotidiano escolar e reduzem a complexidade da educação a indicadores numéricos, rankings e metas de produtividade. Ao invés de promoverem melhorias qualitativas, tais mecanismos tendem a gerar competição entre escolas, culpabilização de docentes por baixos desempenhos e intensificação do trabalho. Como afirma Stephen Ball, “[...] a ênfase em performance e resultados padronizados substitui a confiança nas capacidades profissionais dos professores por regimes de auditoria, controle e vigilância” (BALL, 2007, p. 18). Em consequência disso, a autonomia pedagógica é solapada, e a prática docente passa a ser regulada por sistemas externos de medição e por parâmetros que pouco dialogam com a realidade concreta das comunidades escolares. Ver: BALL, Stephen J. *Educação global S.A.: novas redes políticas e o neogerencialismo educacional*. Tradução: Fátima Murad. São Paulo: Cortez, 2007.

exemplo, programas como o “Escola em Tempo Integral” ou as PPPs educacionais implementadas em estados como Goiás e São Paulo operam sob essa lógica, em que a função do Estado se restringe a contratar, fiscalizar e punir – não a educar.

A nova gestão pública se apresenta como uma técnica neutra de modernização do Estado, mas, na realidade, ela impõe à ação pública os imperativos da concorrência e da rentabilidade. Os serviços públicos devem provar sua eficácia por indicadores quantitativos, seus agentes passam a ser controlados por metas e os usuários se tornam clientes. A educação, nesse contexto, é submetida à lógica do contrato, da avaliação de desempenho e da responsabilização individual, obscurecendo as desigualdades sociais que estruturam o fracasso escolar. O Estado se transforma, assim, em um gerente da performance, mais preocupado com resultados numéricos do que com a formação cidadã (Laval, 2019, p. 91).

Em consequência disso, é fundamental observar que a racionalidade gerencial vem se consolidando como uma matriz dominante nas políticas educacionais contemporâneas, transformando as escolas em organizações tecnocráticas orientadas por metas, resultados e desempenho. Essa lógica, inspirada no modelo empresarial de gestão, rompe com o compromisso democrático e coletivo da educação, impondo uma gramática da eficiência que reduz o processo formativo a indicadores de produtividade. Ou seja, não se trata apenas de medir o que se ensina, mas de governar a educação por meio dos números. Neste sentido, “[...] a governança por indicadores visa, sobretudo, domesticar a ação pedagógica e submetê-la a critérios externos de valoração”, advertem Dardot e Laval (2014, p. 195). Em outra perspectiva, Giroux (2011, p. 102) inicia sua análise afirmando que “[...] a pedagogia crítica é confrontada por formas de racionalidade instrumental que deslocam a centralidade da reflexão ética e política para o fetiche da eficácia técnica”. Nessa engrenagem, a subjetividade docente passa a ser tratada como variável de controle, submetida a avaliações padronizadas, planos de metas e programas de meritocracia que ignoram as desigualdades estruturais. Por exemplo, contratos de gestão firmados com organizações sociais em estados como Rio Grande do Sul e Paraná exemplificam essa transferência da lógica empresarial para o ambiente escolar, com metas rígidas e bonificações que estimulam a concorrência entre profissionais e instituições. Assim sendo, o que se presencia é o avanço de uma pedagogia regulada, na qual o fazer docente perde autonomia e passa a responder a um sistema que valoriza planilhas, e não pessoas.

Ainda assim, merece atenção o fato de que o discurso da modernização tem operado como uma engrenagem ideológica altamente funcional à reconfiguração neoliberal da educação pública. Envolta em uma retórica de inovação, qualidade e eficiência, a chamada “modernização educacional” promove, na verdade, um processo de deslocamento das responsabilidades estatais para arranjos privatizantes e dispositivos de controle externo. Cumpre salientar que tais narrativas não apenas disfarçam os processos de desmonte, como também naturalizam a ideia de que a escola precisa ser

administrada nos moldes de uma empresa, com foco em produtividade e competitividade. A isto, “[...] a linguagem da modernização, da inovação e da flexibilidade opera como um código cifrado que legitima a colonização do espaço público pela lógica mercantil”, argumenta Apple (2006, p. 78). Além disso, conforme assinala Ball (2008, p. 42), “[...] o novo vocabulário das reformas educacionais mascara as relações de poder por trás de termos como excelência, autonomia e governança, neutralizando críticas e esvaziando o sentido público da educação”. A título de ilustração, observa-se que em programas como o “Escola Mais”⁶ em São Paulo e o “Programa de Escolas Cívico-Militares”⁷ em vários estados, termos como “modernização da gestão” e “ganho de eficiência” têm sido amplamente utilizados para justificar a substituição de educadores concursados por estagiários ou militares, sem formação pedagógica adequada. Desse modo, a linguagem da eficiência se transforma em um mecanismo de ocultamento dos processos de precarização, pois ao invés de investir na valorização do trabalho docente e na melhoria estrutural das escolas, apostase em soluções “baratas”, apresentadas como inovadoras, mas que aprofundam as desigualdades e comprometem a função social da escola pública.

Logo, é fundamental observar que a pedagogia da substituição não se resume a um conjunto de medidas administrativas ou decisões pontuais de contenção orçamentária. Ela se sustenta sobre uma base ideológica que procura remodelar o papel da escola, o sentido da docência e a própria concepção de direito à educação. Trata-se, portanto, de um projeto hegemônico, orientado por valores neoliberais, que transforma o bem público em mercadoria, e o processo educativo em prestação de

⁶ O Programa “Escola Mais” em São Paulo, implementado como parte de uma série de Parcerias PÚBLICO-PRIVADAS (PPPs), foi lançado com o discurso da ampliação do ensino integral e melhoria da infraestrutura escolar. Porém, sua execução revelou que a iniciativa, além de construir novas instalações, coloca empresas privadas no centro da gestão escolar, definindo padrões curriculares, horários e critérios de avaliação, sob o pretexto de eficiência e inovação. Como resultado, persiste a lógica de desresponsabilização do Estado e a proliferação de uma governança paralela, que subordina o projeto educativo à lógica empresarial. Por exemplo, ao assumir a zeladoria, a limpeza e a manutenção, essas empresas passaram a participar diretamente das decisões pedagógicas, limitando a autonomia das equipes escolares e deslocando as prioridades dos professores para metas determinadas pela contratada. Ver: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. *Entenda seis pontos da PPP das Novas Escolas em SP*. São Paulo: Secretaria da Educação, 2024. Disponível em site oficial.

⁷ O Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares (PECIM), instituído pelo Decreto nº 10.004/2019, representa uma mudança significativa na gestão escolar, ao introduzir o discurso da militarização como solução para problemas como indisciplina e baixa performance. No entanto, essa proposta, sustentada pela narrativa de melhoria da qualidade, revelou-se eivada de problemas, sobretudo no que se refere à falta de debate democrático e à ausência de evidências robustas de efetividade. Concluiu-se, por exemplo, que “não existem evidências científicas que comprovem que o modelo das escolas cívico-militares reduz violência ou melhora a aprendizagem escolar” (SILVA et al., 2025, p. 838), e que “[...] o processo de adesão [...] aconteceu sem debate democrático” (SILVA et al., 2025, p. 831), o que evidencia não apenas a imposição de um modelo sem respaldo técnico-pedagógico, mas também o enfraquecimento dos espaços coletivos de participação escolar. Dessa forma, o PECIM ilustra como políticas educacionais autoritárias e sem sustentação empírica podem atuar como instrumentos de controle social, substituindo práticas democráticas por mecanismos rígidos de disciplina e vigilância militarizada. Ver: SILVA, Cleonice Aparecida Raphael da; GALUCH, Maria Terezinha Bellanda; BÁRBARA, Rubiana Brásilio Santa. Educação democrática, emancipação humana e formação cívico-militar: uma análise do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM). *Revista Inter-Ação*, Goiânia, v. 47, n. 2, p. 825-840, ago. 2022.

serviço. Em outras palavras, substitui-se o horizonte formativo emancipador por um modelo técnico, funcional e subordinado às demandas do mercado. Dardot e Laval (2014, p. 7) alertam: “[...] a racionalidade neoliberal não se impõe apenas pela força das estruturas econômicas, mas pela fabricação ativa de subjetividades ajustadas à competição, ao desempenho e à autoexploração”. Essa engenharia ideológica, por sua vez, torna-se ainda mais evidente quando observamos os discursos que envolvem as políticas educacionais contemporâneas. Como ressalta Giroux (2022, p. 39), “[...] o neoliberalismo cria um imaginário social em que a precariedade se torna aceitável, a desigualdade é naturalizada e o fracasso escolar é individualizado, jamais visto como produto da desestruturação das políticas públicas”. Assim, é dentro dessa moldura que a pedagogia da substituição opera, pois, ao esvaziar o sentido coletivo da escola e da docência, ela constrói um campo simbólico onde a precariedade é racionalizada, e os mecanismos privados de ensino são celebrados como soluções eficientes. Isso se traduz, por exemplo, na crescente presença de fundações empresariais no planejamento curricular, na avaliação por resultados e na formação de gestores escolares “empreendedores”, comprometidos não com a formação integral dos sujeitos, mas com metas e índices de produtividade. Dessa forma, a pedagogia da substituição vai além da dimensão material: ela é uma estratégia ideológica de reforma silenciosa, mas profunda, que redefine os contornos da escola pública e subverte o sentido da educação como direito social.

A ideologia neoliberal não apenas enfraqueceu o contrato social e a noção de bem público, como também normalizou uma cultura de crueldade em que instituições públicas são desfinanciadas, professores são demonizados e os jovens são ensinados a acreditar que seu futuro depende unicamente de sua capacidade de se adaptar aos imperativos do mercado. Nesse contexto, a educação é despojada de sua missão cívica e redefinida como um campo de treinamento para a conformidade com o mercado de trabalho, sendo avaliada não pelo pensamento crítico ou pelo engajamento democrático, mas por pontuações em testes e eficiência gerencial⁸ (Giroux, 2022, p. 25).

Em consequência disso, cabe destacar que o avanço da pedagogia da substituição está intrinsecamente conectado à metamorfose do papel do Estado nas sociedades capitalistas contemporâneas. Desde os anos 1990, mas com especial intensidade na década de 2010, o Brasil tem experimentado uma guinada gerencialista que reformula a ação estatal, deslocando-a da função de provedor de direitos para o papel de “regulador do mercado educacional”. Tal transição não se dá de modo neutro ou técnico, mas sim sob os imperativos da racionalidade neoliberal. Como afirmam Dardot e Laval, “[...] o neoliberalismo não é simplesmente uma doutrina econômica, mas uma forma de governo das condutas, que faz da concorrência o princípio organizador da vida social” (2016, p. 17).

⁸ Tradução nossa.

Isso significa que, no lugar de garantir as condições estruturais para a universalização do direito à educação de qualidade, o Estado passa a fomentar parcerias público-privadas, bonificações por desempenho, rankings escolares e contratos de metas, agindo mais como um mediador de interesses corporativos do que como agente de justiça social. Esse fenômeno se traduz, por exemplo, na terceirização da gestão de escolas, na contratação de organizações sociais e na crescente presença de think tanks⁹ privados na formulação de políticas públicas. Apple (2006, p. 81) sintetiza com precisão esse processo ao afirmar: “[...] o Estado neoliberal está cada vez mais distante da ideia de educação como bem comum, e cada vez mais próximo da lógica do consumidor autônomo e do desempenho individualizado”. Portanto, ao transferir para o mercado a responsabilidade pela provisão de serviços essenciais, o Estado esvazia a própria noção de cidadania, promovendo uma cidadania restrita, voltada ao consumo e desprovida de direitos substantivos. A pedagogia da substituição, nesse contexto, não é um acidente ou desvio, mas sim uma consequência previsível de um projeto político que fragiliza os pilares da escola pública, em nome de uma suposta modernização eficaz.

De fato, é fundamental observar que a racionalidade gerencial não se limita a um conjunto de ferramentas técnicas de gestão, mas expressa uma mutação mais profunda da finalidade da escola pública. Trata-se, sobretudo, da consolidação de uma lógica empresarial no interior das instituições educativas, a qual reduz o trabalho docente à execução de tarefas padronizadas e converte o ato de ensinar em mera produção de resultados mensuráveis. Nessa perspectiva, o discurso da eficiência é instrumentalizado para justificar um controle rigoroso das ações pedagógicas, por meio de contratos de desempenho, metas de aprendizagem, bonificações e indicadores de produtividade. Segundo Ball (1994, p. 82), “[...] a performatividade reconfigura o sujeito educacional, obrigando professores e gestores a produzirem evidências constantes de sua ‘eficiência’ diante de metas impostas externamente”. Ou seja, os critérios de sucesso deixam de ser pedagógicos ou éticos, passando a se

⁹ A presença de think tanks privados na gestão escolar tem atuado como um vetor potente de transposição de valores neoliberais para o ambiente educativo, condicionando práticas, políticas e discursos em favor da lógica de mercado. Essas instituições, muitas vezes financiadas por grandes corporações ou fundações privadas, estabeleceram-se como atores influentes na formulação de políticas públicas e na legitimação de modelos de educação orientados por competitividade, eficiência e meritocracia, em detrimento de uma visão democrática e emancipatória da escola pública. Como apontaram Moura e Oliveira, “[...] os referidos think tanks apresentam conexões com inúmeros... protagonistas e têm atuado por meio de diversas estratégias para difundir ideais do neoliberalismo e promover a difusão das ‘soluções privadas’ para a educação pública” (Moura; Oliveira, 2024, p. 5). E, de modo complementar, Santos et al. ressaltaram que “[...] essas organizações exercem pressão sobre o Estado para fazer valer seus interesses e interferir na execução das políticas públicas, executadas interna e externamente nos países” (Santos et al., 2020, p. 12), o que evidencia como tais entidades interferem na administração curricular e na tomada de decisão educacional, minando a autonomia das escolas. A atuação desses think tanks revela uma expansão do controle privado sobre a definição do que, quando e como se ensina, colocando em risco a concepção de educação como esfera pública, igualitária e emancipadora. Ver: MOURA, Sérgio Andrade de; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Think tanks, neoliberalismo e a privatização da Educação no Brasil. *Retratos da Escola: revista*, v. 18, n. 41, p. 1-28, 2024; SANTOS, Maria Escolástica de M. et al. Neoliberalismo e educação na atuação dos think tanks. *Linguagens, Educação e Sociedade*, v. 27, n. 53, p. 1-20, 2020.

orientar pela lógica da competição e da responsividade empresarial. Como se vê, o cotidiano das escolas é inundado por planilhas, gráficos, reuniões gerenciais e auditorias pedagógicas que pouco dialogam com as reais necessidades da comunidade escolar. Apple aponta com lucidez que “[...] a ênfase na responsabilização individual ignora as desigualdades estruturais e transforma a culpa coletiva em falha pessoal” (2006, p. 57). Essa culpabilização desloca o debate sobre políticas públicas e fragiliza as lutas coletivas por justiça social e por condições dignas de trabalho docente. Isto é, a pedagogia da substituição encontra na racionalidade gerencial um solo fértil, pois ambas compartilham a crença na eficiência como valor supremo, desconsiderando que o direito à educação é, antes de tudo, uma construção coletiva, complexa e profundamente humana.

Desse modo, é imprescindível destacar que a retórica da modernização e da inovação, embora aparente neutralidade técnica e promessa de progresso, opera como poderoso instrumento de legitimação da precarização educacional. Expressões como “[...] eficiência na gestão”, “[...] otimização de recursos” e “[...] aprendizagem baseada em resultados” tornam-se palavras de ordem que camuflam cortes orçamentários, flexibilização de vínculos trabalhistas e redução da escola a um centro de aplicação de testes. Como alerta Laval (2019, p. 114), “[...] o vocabulário da modernização não apenas impõe uma reorganização do trabalho docente, mas oculta os processos de exclusão que dela decorrem”. Ou seja, o que se apresenta como avanço tecnológico e pedagógico frequentemente serve para aprofundar desigualdades, substituir profissionais experientes por soluções automatizadas e gerar dependência de plataformas privadas sob contratos lucrativos para grandes corporações. Podemos citar como exemplo, os programas que introduzem sistemas digitais de ensino sob o argumento da “personalização da aprendizagem” muitas vezes desconsideram a mediação crítica do professor, transformando a experiência educativa em um fluxo padronizado de tarefas repetitivas. Giroux é contundente ao afirmar: “[...] a modernização neoliberal está mais preocupada com o controle do conhecimento do que com sua produção crítica” (2022, p. 39). Tal lógica esvazia o papel social da educação pública, aprisionando-a a um modelo técnico-operacional que desconsidera a diversidade cultural, os vínculos afetivos e os processos históricos que constituem a escola como território de humanização. Em outras palavras, a pedagogia da substituição se ancora nesse discurso de inovação vazia para implementar reformas regressivas, prometendo excelência enquanto entrega sucateamento, e promovendo a ilusão de escolha enquanto destrói o princípio da equidade. Laval (2019, p. 114) afirma que:

[...] o vocabulário da modernização não apenas impõe uma reorganização do trabalho docente, mas oculta os processos de exclusão que dela decorrem. Sob a retórica da eficiência e da responsabilidade, instalam-se formas sofisticadas de controle e de seleção, que deslegitimam saberes, desmobilizam os professores e diluem o sentido coletivo da escola. Essa linguagem técnica, longe de ser neutra, é profundamente ideológica: ela serve para naturalizar a desigualdade e transformar precariedade em padrão.

À medida que o projeto neoliberal se consolida nas políticas públicas educacionais brasileiras, a figura do professor concursado, com estabilidade e vínculo direto com o Estado, vem sendo gradativamente substituída por profissionais precarizados contratados por meio de Organizações Sociais, empresas terceirizadas ou parcerias público-privadas. Esse movimento, longe de ser pontual, configura uma tendência estrutural que compromete a identidade, a autonomia e o reconhecimento da docência como profissão de Estado. E ainda, vale destacar que essa reconfiguração atinge não apenas as condições materiais de trabalho, mas também o sentido pedagógico do fazer docente, subordinando-o a lógicas de desempenho, metas e resultados gerenciais. Conforme denuncia Apple (2006, p. 131), “[...] a lógica da privatização penetra a esfera pública ao redefinir o que é ensinar, quem deve ensinar e sob que condições esse ensino será avaliado e remunerado”. Do mesmo modo, Giroux (2011) afirma que “[...] a pedagogia crítica está sendo silenciada por uma racionalidade instrumental que vê o conhecimento como mercadoria e o professor como mero técnico” (p. 42). Em consequência disso, a terceirização da função docente não representa apenas uma forma de gestão alternativa, mas sim a expressão de um projeto ideológico que busca esvaziar o caráter público da escola e remodelar o ofício de ensinar sob as exigências do mercado.

Em diversas unidades federativas do Brasil, a terceirização da função docente tem avançado de forma silenciosa, mas sistemática, ganhando diferentes nomes e formatos conforme os interesses políticos e empresariais locais. Em São Paulo, por exemplo, o programa “Parceiros da Escola”¹⁰ representa uma inflexão grave na concepção de gestão pública ao permitir que empresas privadas administrem escolas públicas com critérios de performance e metas gerenciais. Já em Goiás, a transferência da gestão de escolas para Organizações Sociais (OSs) consolidou um modelo de “administração empresarial da educação pública” que desobriga o Estado de contratar professores por

¹⁰ Em São Paulo, por exemplo, o programa “Parceiros da Escola” representa uma iniciativa emblemática de terceirização da gestão educacional, que transfere a administração de unidades escolares para organizações sociais, sob a justificativa de melhoria na qualidade da educação e eficiência administrativa. No entanto, tal medida tem sido amplamente criticada por fragilizar o controle democrático sobre a escola pública, diminuir a transparência nos processos de gestão e comprometer a autonomia pedagógica. Além disso, há denúncias de que essas organizações não possuem compromisso com a valorização profissional docente, operando sob a lógica da rotatividade e da precarização. Segundo reportagem do portal UOL, diversas entidades educacionais e movimentos sociais denunciam que o programa, ao promover uma gestão empresarial da escola, desresponsabiliza o Estado e aprofunda desigualdades já existentes na rede pública de ensino. Ver: Kfouri, Juliana. Programa Parceiros da Escola de SP terceiriza gestão e é criticado por professores. *UOL Educação*, São Paulo, 15 ago. 2023. Disponível em: <https://www.uol.com.br/educacao/noticias/2023/08/15/programa-parceiros-da-escola-de-sp-terceiriza-gestao-e-e-criticado.htm> Acesso em: 19 jun. 2025.

concurso, substituindo-os por profissionais sem garantias trabalhistas estáveis. Em complemento, o estado do Paraná adotou parcerias com Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPs)¹¹, o que acirrou ainda mais a precarização, ao eliminar carreiras públicas e abrir espaço para contratos frágeis e relações laborais instáveis. Essas experiências, embora distintas em suas nomenclaturas e abrangências, partilham de um mesmo núcleo ideológico: desresponsabilizar o poder público e inserir lógicas privadas na condução do bem comum. Conforme aponta Laval, “[...] ao entregar a gestão da educação a empresas ou associações privadas, o Estado neoliberal se exime de sua função garantidora de direitos e se reposiciona como árbitro do mercado” (2019, p. 82). Do mesmo modo, Giroux argumenta que “[...] o discurso da inovação, muitas vezes, atua como um disfarce retórico para políticas regressivas que fragmentam o saber, despolitizam o ensino e enfraquecem o compromisso democrático da escola” (2020, p. 53). Portanto, longe de representarem soluções neutras ou técnicas, essas políticas explicitam um projeto político mais amplo de deslocamento do eixo público para o privado, no qual a educação passa a ser tratada como mercadoria, e não como direito.

Não apenas as estruturas de gestão das escolas estão sendo transferidas para entidades privadas ou empresariais, mas também a própria carreira docente tem sido severamente afetada por esse processo. Em tempo, a terceirização da função docente rompe com os pilares de estabilidade, plano de carreira, direitos previdenciários e autonomia pedagógica que sustentavam o magistério como profissão de Estado. Em seu lugar, impõem-se contratos temporários, processos seletivos simplificados e vínculos mediados por organizações sociais, que eliminam qualquer perspectiva de desenvolvimento profissional contínuo. Assim, os professores deixam de ser educadores com identidade profissional reconhecida para se tornarem prestadores de serviço descartáveis, submetidos à rotatividade, à vigilância por indicadores e à lógica do desempenho. Frigotto (2017, p. 35) adverte que “[...] o esvaziamento das garantias do trabalho docente é o núcleo do projeto de destruição da escola pública, pois desorganiza a inteligência coletiva e despotencializa a ação pedagógica crítica”. Já para Apple (2006, p. 94), “[...] o novo gerencialismo reconfigura o papel dos professores, exigindo

¹¹ No estado do Paraná, a adoção de parcerias com Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPs) para a gestão escolar tem se consolidado como uma das principais estratégias de privatização indireta da educação pública. Através de convênios com essas organizações, o governo estadual tem transferido atribuições essenciais da administração escolar, como contratação de pessoal, manutenção de infraestrutura e até mesmo aspectos pedagógicos, para entidades privadas. Tal arranjo, ainda que legalmente amparado, enfraquece os mecanismos de controle social, esvazia a gestão democrática e impõe uma lógica empresarial à escola pública. Além disso, essas parcerias têm sido alvo de críticas por favorecerem a precarização do trabalho docente e a desvalorização dos profissionais da educação, rompendo com o princípio constitucional da educação como dever do Estado. Como noticiado em veículos especializados, há uma crescente preocupação quanto à transparência, ao uso dos recursos públicos e à efetiva melhoria da qualidade de ensino nesses modelos de gestão compartilhada. Ver: GOMES, Rafael. Governo do Paraná amplia terceirização na educação com OSCIPs. *Carta Capital*, São Paulo, 27 set. 2022. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/governo-do-parana-amplia-terceirizacao-na-educacao-com-oscips/> Acesso em: 19 jun. 2025.

que atuem como técnicos do ensino, obedientes às normas curriculares impostas de fora e alheios à construção democrática do saber". Dessa forma, o que se observa é a corrosão das condições materiais e simbólicas da docência, que passa a ser moldada por imperativos de mercado, e não por princípios pedagógicos. Assim, a ausência de políticas de valorização profissional, de concursos públicos regulares e de estabilidade transforma a docência em um campo de alta vulnerabilidade, esvaziando o compromisso ético-político que historicamente fundamenta a função social do educador público.

Em consequência disso, o que se presencia nos territórios escolares é a materialização crua dos efeitos da pedagogia da substituição, revelando as fissuras entre a retórica oficial e a realidade das comunidades educativas. A substituição de profissionais concursados por estagiários, por exemplo, tem gerado situações de improviso pedagógico, sobrecarga dos servidores efetivos e fragmentação das rotinas escolares. E ainda, denúncias constantes em veículos jornalísticos e relatórios de sindicatos docentes apontam que, em muitas escolas com gestão terceirizada, há alta rotatividade de profissionais, atrasos salariais, ausência de formação continuada e sobreposição de funções. Assim, "[...] ao substituir o educador pelo agente multifuncional ou tutor operacional, esvazia-se o núcleo pedagógico da escola pública", conforme aponta Giroux (2014, p. 112), desvelando o caráter despolitizador dessa política. Por sua vez, Saviani (2008, p. 41) observa que "[...] o que se impõe é uma pedagogia da adaptação à precariedade, não da superação das desigualdades sociais", indicando que essas reformas produzem efeitos estruturais regressivos. Como se vê, os impactos não são apenas administrativos, mas incidem sobre a formação das subjetividades, a qualidade do vínculo pedagógico e o próprio direito à educação como bem público. Reportagens recentes sobre os programas de terceirização docente no Paraná e em São Paulo, por exemplo, mostram escolas operando com ausência de professores em disciplinas centrais, turmas amontoadas e ambientes educacionais desmotivadores para estudantes e trabalhadores. A precariedade, assim, ganha contornos cotidianos e se converte em experiência formativa – ainda que deformada – dos sujeitos. Logo, não se trata apenas de perda de direitos laborais, mas de um projeto que reconfigura a cultura escolar, apagando os sentidos democráticos, críticos e coletivos da educação pública.

Nos ambientes escolares marcados por modelos de gestão terceirizada, os professores são frequentemente reduzidos à condição de executores de tarefas. A ausência de vínculo estatutário, a precariedade dos contratos e a sobreposição de funções configuram um cenário em que a identidade profissional docente é corroída. A rotatividade constante de profissionais impede a consolidação de projetos pedagógicos consistentes e enfraquece o vínculo entre educadores e estudantes, comprometendo a função social da escola. Além disso, a instabilidade funcional afeta a saúde mental dos trabalhadores, gerando sentimentos de desvalia, medo e insegurança (Affonso et al., 2021, p. 189).

Além disso, é fundamental observar que a terceirização da função docente no Brasil tem se consolidado por meio de diferentes arranjos institucionais e administrativos, desenhados sob a lógica da eficiência privada, mas operando como uma renúncia deliberada à responsabilidade pública do Estado. Em São Paulo, por exemplo, o programa “Parceiros da Escola” propõe a gestão das unidades escolares por Organizações da Sociedade Civil, com destaque para a contratação, formação e supervisão de docentes e funcionários pela entidade gestora – medida que, na prática, desloca o poder público de seu dever constitucional. Desse modo “[...] a parceria não visa apenas à gestão logística, mas à reconfiguração das formas de controle e avaliação pedagógica” (Leher, 2016, p. 98), o que explicita o esvaziamento da autonomia escolar e da função pedagógica crítica. Em Goiás, as chamadas OSs (Organizações Sociais) passaram a gerenciar escolas públicas inteiras, substituindo diretores concursados por gestores indicados pelas instituições contratadas, sem transparência nos critérios nem diálogo com as comunidades. No Paraná, a terceirização do ensino profissional por meio de contratos com OSCIPs implicou na substituição de professores por “facilitadores” e “instrutores”, com salários mais baixos e vínculos altamente flexíveis. Dito isso, “[...] a precarização, neste modelo, deixa de ser exceção para tornar-se norma estrutural”, aponta Apple (2006, p. 63), denunciando a racionalidade oculta sob o discurso da inovação. Já no Rio Grande do Sul, a ampliação das parcerias com fundações privadas e a adoção de pacotes de gestão escolar baseados em metas e bonificações têm enfraquecido a carreira docente e fomentado a competitividade entre escolas. Dessa forma, essas experiências, embora diferenciadas em sua forma jurídica e narrativa oficial, convergem na intenção política de desresponsabilização estatal e na construção de uma nova gramática educacional: a da substituição do público pelo privado, do vínculo pelo contrato, da autonomia pela subordinação gerencial. Trata-se, portanto, de um processo que compromete não apenas os fundamentos da escola pública, mas também sua capacidade de formar sujeitos críticos, conscientes e socialmente comprometidos.

Em consequência disso, a terceirização da função docente não apenas transforma o modelo de gestão das escolas públicas, mas também fere de forma estrutural a própria concepção de carreira docente como uma trajetória de valorização, estabilidade e compromisso com a formação humana. Dito isso, ao romper com os concursos públicos e substituir vínculos estatutários por contratos precários e flexíveis, essas políticas reduzem o trabalho docente a uma função transitória e descartável. Assim sendo, docentes terceirizados, chamados em algumas redes de “facilitadores”, atuam sem garantias de continuidade, sem plano de carreira e muitas vezes submetidos a formas de vigilância que impedem qualquer possibilidade de autonomia crítica. Como denuncia Laval, (2019, p. 237): “[...] a desprofissionalização progressiva do magistério acompanha a lógica de gestão privada, que visa eficiência numérica, não formação cidadã”. Do mesmo modo, convém observar que esses

profissionais atuam sob intensa rotatividade, submetidos a metas de desempenho, avaliações padronizadas e restrições curriculares previamente definidas por plataformas digitais ou roteiros engessados. Assim, esse cenário compromete seriamente o ethos docente, minando as possibilidades de construção de vínculos pedagógicos duradouros e do exercício da autoridade educativa baseada na confiança e no diálogo. A esse respeito, “[...] o novo modelo de contrato de trabalho introduz um dispositivo de submissão permanente ao controle da produtividade, anulando a liberdade intelectual do professor” (Ball, 2012, p. 88). Isto é, o que se observa é a conversão da função docente em tarefa instrumental, fragmentada e despojada de seu valor formativo e público, operando uma verdadeira reconfiguração da identidade profissional dos educadores no interior de um projeto que prioriza a lógica do custo-benefício em detrimento da dignidade e da missão social da docência.

O professor já não é mais visto como um intelectual público ou mesmo como alguém que constrói o currículo. Seu papel está sendo redefinido como o de aplicador, técnico ou facilitador, cuja atuação deve ser medida, monitorada e gerenciada. Os novos modelos de emprego são desenhados para enfraquecer os contratos tradicionais, reduzir a segurança no trabalho e substituir a autonomia intelectual pela obediência contratual e pela responsabilização gerencial (Stephen J. Ball¹² (2012, p. 88).

Ainda assim, apesar das justificativas governamentais que alegam modernização e eficiência, o que emerge do cotidiano escolar das redes atingidas pela terceirização é um cenário de precarização, insegurança e ruptura da lógica pública de educação. Em São Paulo, por exemplo, a implementação do programa “Parceiros da Escola” provocou reações contundentes por parte de professores, pais e estudantes. Escolas passaram a ser geridas por organizações sociais que não possuem compromisso com a valorização docente, tampouco com a garantia de um projeto político-pedagógico coletivo. Ou seja, “[...] a ausência de vínculos estáveis impõe aos docentes um estado de alerta permanente, com medo de represálias ou demissões sumárias quando não cumprem metas arbitrárias” (Chagas, 2021, p. 102). Em Goiás, sob o modelo de gestão compartilhada com OSs, diversas denúncias apontam para assédios morais, sobrecarga de trabalho e padronização forçada de conteúdos. A título de exemplo, em uma reportagem veiculada pela Carta Capital, professores relataram que “[...] não podiam se afastar nem para atender emergências médicas sem o aval da direção da OS” e que “[...] muitos estavam há meses sem receber salários ou com salários defasados em relação à rede estadual” (Sousa, 2022, p. 4). Do mesmo modo, no Paraná, o modelo de gestão terceirizada afetou diretamente as condições de permanência dos profissionais, que passaram a atuar como meros executores de apostilas pré-estabelecidas. Desse modo, evidencia-se que a lógica de substituição em curso não apenas

¹² Tradução nossa.

fragiliza os vínculos entre educadores e comunidade, como também distorce profundamente o sentido da educação pública, ao transformá-la em prestação de serviços fragmentada, instável e subordinada a interesses privados. Em consequência disso, o que se vê nas escolas são profissionais desmotivados, processos pedagógicos descontinuados e territórios escolares marcados por tensões, denúncias e desmobilização institucional.

Dessa maneira, o que se revela nas experiências concretas analisadas é uma tendência inquietante de erosão da educação como um direito público e social, substituída gradativamente por modelos baseados na gestão por resultados, contratos flexíveis e prestação de serviços por entidades privadas. Com efeito, essa inflexão compromete não apenas a qualidade do ensino, mas também o sentido público da escola como espaço de construção coletiva, pluralidade e emancipação. Em muitos casos, o que era garantido por concurso, plano de carreira e autonomia pedagógica foi reduzido a contratos precários, metas numéricas e submissão às diretrizes de organizações empresariais que não dialogam com a realidade da escola. Em verdade, “[...] as novas formas de gestão impõem um tipo de racionalidade voltada à eficiência econômica, mas desconectada dos compromissos éticos e formativos da educação pública” – afirma Laval (2019, p. 87). De modo complementar, Ball (2003, p. 218) alerta: “[...] o risco é que a educação seja esvaziada de sua dimensão política e transformada em mercadoria regulada por métricas e contratos”. Portanto, mais do que uma reconfiguração institucional, o que está em curso é a consolidação de um paradigma de ensino que flexibiliza direitos, minimiza vínculos laborais e converte a escola em espaço gerenciado por lógicas alheias ao bem comum. De fato, trata-se de uma pedagogia da substituição que opera tanto pela via da precarização do trabalho docente quanto pela desresponsabilização do Estado, corroendo pilares democráticos arduamente conquistados e convertendo a educação em produto de mercado, ajustável conforme os interesses de eficiência fiscal e conveniência política. Tal cenário, portanto, exige vigilância crítica, resistência organizada e uma urgente revalorização do papel público da escola, do educador e do projeto social da educação.

Em linhas gerais, pode-se afirmar que as Parcerias Público-Privadas no campo educacional representam uma reconfiguração silenciosa das funções do Estado, mascarada por discursos de inovação e modernização, mas profundamente comprometida com a lógica privatista. Ainda que travestidas de colaboração institucional, tais parcerias sinalizam, na prática, uma corrosão do caráter público da escola, convertendo-a em plataforma de experimentação mercadológica. Ou seja, o que se vê é a constituição de um novo arranjo institucional que, sob o pretexto de melhorar a gestão e o desempenho educacional, transfere funções estruturais da escola pública para instituições privadas, ONGs, fundações empresariais e plataformas tecnológicas. Desse modo, cria-se uma pedagogia da

substituição em que a mediação pedagógica, os vínculos comunitários e o projeto político-pedagógico emancipador vão sendo gradativamente desmontados. Conforme denuncia Laval (2019, p. 85), “[...] a retórica da parceria dissimula uma reconfiguração da autoridade pública, em que o interesse coletivo é submetido à racionalidade instrumental do capital”. Do mesmo modo, Giroux (2014, p. 39) sustenta que “[...] as PPPs não são apenas instrumentos administrativos, mas dispositivos ideológicos que moldam a educação segundo os imperativos neoliberais, afastando-a de seus compromissos democráticos e sociais”. Assim sendo, a pedagogia da substituição não é um desvio pontual ou técnico da política educacional, mas sim a expressão sofisticada da privatização difusa que se enraíza por dentro do próprio aparato público, dissolvendo suas fronteiras e funções sob a égide do lucro e da eficiência.

O setor privado está sendo convocado não apenas para administrar, mas também para moldar o próprio significado e a função da educação pública. Por meio do estabelecimento de parcerias, fundações e iniciativas privadas, o que está em jogo não é meramente um apoio, mas uma redefinição de quem controla a esfera pública e em benefício de quem¹³ (Leher & Accioly, 2016, p. 92).

Além disso, é fundamental observar que a experiência paulista com as Parcerias Público-Privadas na educação tornou-se um modelo paradigmático de privatização difusa no país, irradiando práticas semelhantes para outras unidades da federação. No caso do estado de São Paulo, programas como o “Parceiros da Escola” revelam o avanço de empresas privadas sobre a gestão de unidades escolares públicas, não apenas interferindo nos processos administrativos, mas também nas diretrizes curriculares e na formação docente. Tal como se verificou no relatório divulgado pela Ação Educativa¹⁴, há indícios de que empresas como a Associação Parceiros da Educação influenciam diretamente o conteúdo pedagógico oferecido aos estudantes, moldando a escola pública aos interesses corporativos. Assim, “[...] as políticas adotadas em São Paulo evidenciam a substituição progressiva da gestão pública pela gerência privada, promovendo uma ruptura nas funções do Estado educador” (Ball, 2011, p. 142). No mesmo compasso, observa-se que, em estados como Goiás e Paraná, a entrega da administração escolar a Organizações Sociais – em especial Oscips e fundações de direito privado – representa uma forma indireta de privatização, em que o discurso de eficiência encobre o desmonte da estrutura pública. Apple (2003, p. 53) alerta que “[...] a lógica da privatização via fundações e contratos resulta, na prática, na imposição de uma cultura empresarial que ignora os saberes docentes e os contextos escolares”. Dessa forma, a generalização das PPPs como instrumento de governança

¹³ Tradução nossa.

¹⁴ Ver: <https://acaoeducativa.org.br/sobre-nos/transparencia/planos-e-relatorios/>

educacional consolida uma “nova cartografia de poder”, em que o capital privado dita os rumos da política pública sob o disfarce de inovação e parceria.

De forma complementar, é imprescindível analisar como as fundações empresariais vêm se posicionando como protagonistas na reconfiguração das políticas educacionais no Brasil. Sob o manto discursivo da “filantropia estratégica”, instituições como Fundação Lemann, Instituto Natura, Fundação Itaú Social e Instituto Ayrton Senna¹⁵ atuam diretamente na formulação de currículos, na formação de professores e na definição de metas de desempenho, operando como verdadeiros entes paralelos ao Estado. Dito isso, “[...] a atuação das fundações empresariais consolida um novo regime de governança educacional, no qual o setor privado não apenas influencia, mas participaativamente da produção normativa do campo educacional” (Laval & Zarka, 2002, p. 78). Essa influência ocorre, por exemplo, por meio da introdução de pacotes pedagógicos padronizados, plataformas digitais e métricas de avaliação que suprimem a autonomia dos docentes e a diversidade cultural das escolas. Assim, a lógica empresarial da eficácia substitui o compromisso ético com a formação integral e emancipadora dos sujeitos. Conforme aponta Frigotto (2017, p. 113): “[...] ao se apropriarem da gestão pedagógica, essas fundações corporificam um projeto educacional voltado para a formação de uma força de trabalho dócil, adaptada às exigências do mercado e avessa à crítica”. Por conseguinte, o que se observa não é apenas um apoio pontual ao sistema educacional, mas a consolidação de um novo campo de poder, em que o capital simbólico das fundações substitui a legitimidade democrática das instâncias públicas de decisão, corroendo os alicerces da escola como bem comum.

Ainda assim, o aspecto mais alarmante das PPPs educacionais não se limita à sua presença técnica, mas reside na captura simbólica e estrutural do espaço público escolar. A partir da inserção de contratos de gestão, indicadores de desempenho e processos seletivos mediados por organizações privadas, o que se observa é uma desconstituição progressiva do papel social e político da escola pública como território de formação cidadã. Ou seja, “[...] quando a gestão educacional se converte em instrumento de mercado, esvazia-se o compromisso com a justiça social e desloca-se a finalidade

¹⁵ É fundamental observar que, no relatório divulgado pela Ação Educativa, foram identificados indícios preocupantes de que organizações empresariais como a Associação Parceiros da Educação vêm exercendo influência direta sobre o conteúdo pedagógico oferecido nas escolas públicas, especialmente naquelas submetidas a modelos de gestão compartilhada com o setor privado. Essa interferência ultrapassa os limites do apoio institucional e adentra o campo da definição curricular, da seleção de materiais didáticos e da orientação metodológica, configurando uma forma sutil, porém eficaz, de privatização simbólica do espaço escolar. A presença desses agentes nos bastidores das decisões pedagógicas compromete a autonomia docente, esvazia os processos democráticos de construção curricular e reduz o papel da escola pública à mera executora de projetos empresariais. Em consequência disso, consolida-se uma lógica de alinhamento entre educação e interesses mercadológicos, o que contraria os princípios de pluralidade, diversidade e liberdade de ensino preconizados pela legislação educacional brasileira. Ver: AÇÃO EDUCATIVA. *Parcerias público-privadas na educação: formas e implicações da atuação de instituições empresariais no Brasil*. São Paulo: Ação Educativa, 2022. Disponível em: <https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2022/06/Relatorio-PPPs-na-educacao.pdf> Acesso em: 19 jun. 2025.

da educação para a lógica da performance”, conforme Ball (2016, p. 42). Essa lógica, ancorada na eficiência e na competitividade, transforma professores em operadores de resultados e estudantes em unidades de produtividade. De acordo com Laval (2019, p. 67), “[...] a penetração dos dispositivos neoliberais na educação implica uma redefinição da própria ideia de serviço público, convertendo-o em espaço de investimento e oportunidade para os interesses privados”. Exemplo claro disso são os convênios celebrados entre secretarias estaduais de educação e grandes institutos empresariais, nos quais o conteúdo curricular é moldado para atender a metas estabelecidas por relatórios de impacto social, ignorando as especificidades locais, culturais e comunitárias das escolas. Assim, a educação torna-se um terreno fértil para a lógica de acumulação do capital, e o espaço público escolar, antes orientado por princípios democráticos e republicanos, passa a ser regido por algoritmos, metas e relatórios de custo-benefício.

Em tais arranjos, a escola torna-se uma plataforma para experimentação empresarial e retorno sobre investimentos, onde recursos públicos são canalizados para apoiar atores privados, enquanto o potencial democrático e inclusivo da educação é gradualmente substituído por métricas de desempenho, obrigações contratuais e lógicas orientadas pelo mercado¹⁶ (Leher & Accioly, 2016, p. 131).

Por conseguinte, é fundamental observar que a atuação das fundações empresariais na educação pública, sob o manto da chamada “filantropia estratégica”, não apenas reconfigura a gestão escolar, mas redesenha o próprio projeto político-pedagógico das redes públicas. Essas instituições – como Fundação Lemann, Instituto Natura, Fundação Itaú Social, Instituto Ayrton Senna, entre outras – se apresentam como parceiras inovadoras da educação, mas operam de fato como agentes de disseminação de uma lógica empresarial de eficiência e controle. Desse modo, “[...] a filantropia corporativa, ao invés de resolver os problemas sociais, tende a reproduzir as desigualdades, pois atua orientada por interesses privados disfarçados de bem público” (Laval & Zarka, 2002, p. 113). A penetração desses agentes nas escolas públicas ocorre por meio de plataformas digitais de aprendizagem, pacotes de formação docente, programas de avaliação padronizada e consultorias que padronizam a prática pedagógica segundo metas e métricas de retorno. Tal como argumenta Apple (2006, p. 95), “[...] a filantropia educacional atual se distingue por sua obsessão com resultados mensuráveis, baseando-se na ideia de que o setor privado sabe melhor como resolver os problemas da educação pública”. Desse modo, o que se presencia não é uma cooperação genuína com a escola pública, mas a indução de uma nova forma de governança educacional, na qual o espaço do comum é

¹⁶ Tradução nossa.

instrumentalizado por interesses mercantis que se sustentam no discurso da modernização, mas esvaziam a potência formadora, política e emancipadora da escola pública.

Além disso, merece atenção o fato de que essas organizações privadas não se limitam a fornecer suporte técnico, mas passam a interferir diretamente na formulação curricular e na definição das competências consideradas desejáveis para os estudantes da escola pública. Por exemplo, o Instituto Ayrton Senna elaborou, em parceria com secretarias estaduais, matrizes de competências socioemocionais que foram incorporadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sem amplo debate com a comunidade escolar ou os movimentos sociais da educação. Neste sentido, “[...] a apropriação privada do currículo é um mecanismo sutil, mas poderoso, de controle ideológico sobre o que se aprende e como se aprende nas escolas públicas”, conforme afirma Stephen Ball (2007, p. 142). Em paralelo, os institutos empresariais vêm ocupando espaços decisórios em conselhos de educação, grupos de trabalho do MEC e comitês avaliativos, o que amplia seu poder de regulação indireta das políticas públicas. De forma complementar, é preciso lembrar que “[...] o novo filantropismo educacional é, na verdade, uma estratégia de dominação cultural, baseada na produção de consensos tecnocráticos e na difusão de valores neoliberais” (Chomsky, 2016, p. 61). Assim, o que se observa é uma progressiva diluição do controle democrático sobre os rumos da educação nacional, uma vez que os conteúdos, métodos e formas de avaliação passam a ser definidos por agentes externos ao sistema público, geralmente comprometidos com uma racionalidade voltada à produtividade, competitividade e empregabilidade. Portanto, a pedagogia da substituição promovida por essas PPPs resulta não apenas na precarização das condições de trabalho docente, mas também na substituição simbólica dos princípios da educação como direito por uma educação como produto gerido por métricas.

De forma complementar, é fundamental observar que a lógica das Parcerias Público-Privadas na educação não representa uma simples colaboração pontual entre esferas, mas um verdadeiro processo de captura do espaço público por interesses privados, configurando uma mudança estrutural na natureza e na função da escola. À medida que fundações empresariais assumem funções estratégicas na gestão, no currículo, na formação docente e na avaliação escolar, ocorre uma reconfiguração profunda do pacto republicano que sustenta a educação como direito social. O que se instala, nesse cenário, é uma “governança educacional paralela”, centrada na eficiência, na accountability e na meritocracia, em detrimento da formação crítica, da justiça social e da participação democrática. Neste sentido, “[...] a escola pública deixa de ser um espaço de construção coletiva do conhecimento e se torna um ambiente de gestão gerencialista, submetido a contratos de resultado e pactos de desempenho”, como alerta Laval (2019, p. 114). Por isso, ao contrário do que o discurso da

modernização prega, o que se observa é uma substituição simbólica e material das finalidades públicas da educação, minando a autonomia pedagógica das escolas e a soberania das políticas educacionais. Em outras palavras, o que está em jogo é a própria essência do que se entende por educação pública, pois “[...] quando o espaço público é redefinido em termos de desempenho e utilidade econômica, a escola passa a existir não para formar sujeitos, mas para produzir recursos humanos” (Giroux, 2005, p. 37). Tal deslocamento paradigmático reforça a pedagogia da substituição como expressão concreta da hegemonia neoliberal na educação, onde o que se ensina, se avalia e se valoriza é moldado por racionalidades externas ao bem comum.

Ao transformar a educação em um setor estratégico da economia, o neoliberalismo não apenas redefine seus objetivos e métodos, mas impõe uma nova gramática organizacional fundada na lógica do desempenho, da eficiência e da competição. Nessa lógica, os valores públicos são subordinados a critérios de rentabilidade e produtividade, e a escola passa a ser concebida como um espaço de gestão de recursos humanos, desprovido de projeto político-pedagógico autônomo (Leher e Accioly, 2016, p. 18).

Desta maneira, é importante destacar que as Parcerias Público-Privadas (PPPs) não apenas inserem novos atores no campo educacional, mas também reconfiguram profundamente sua arquitetura institucional, transformando o espaço escolar em um campo de disputa por hegemonia entre projetos societários antagônicos. Ao introduzirem modelos de gestão baseados em indicadores de desempenho, consultorias privadas e metas de produtividade, essas parcerias impõem à educação uma lógica de curto prazo e de retorno imediato, incompatível com a complexidade dos processos formativos. Em outras palavras, “[...] a pedagogia da substituição não é um efeito colateral, mas uma estratégia de racionalização da presença do Estado, reduzido à condição de certificador e gestor de contratos” (Ball, 2012, p. 89). Dessa forma, a função social da escola é subordinada a modelos de gestão empresarial, cujos interesses se distanciam da formação cidadã e do compromisso com a justiça social. Além disso, “[...] ao delegar funções educacionais às fundações e aos consórcios privados, o Estado se exime da responsabilidade política e ética pela oferta de uma educação crítica, emancipadora e integral, conforme Frigotto (2017, p. 142). Assim, o que se configura é uma “pedagogia do esvaziamento do público”, onde o espaço comum da educação se fragmenta em ilhas de eficiência, submetidas à lógica de mercado. Em consequência disso, a escola deixa de ser um lugar de mediação social e passa a ser apenas um ponto de entrega de resultados, contratos e indicadores. Nesse movimento, o currículo se torna instrumental, a docência se precariza, e o direito à educação é transformado em produto quantificável. Em tempo, a pedagogia da substituição expressa não apenas uma crise da educação, mas um projeto político deliberado de reconfiguração do Estado, da cidadania e do futuro.

Neste contexto, é fundamental observar que a Pedagogia da Substituição não opera apenas como um arranjo funcional e temporário, mas como um mecanismo estrutural de desmonte do serviço público educacional, cuja consequência mais profunda reside na “corrosão da identidade da escola” como espaço de construção coletiva, democrática e emancipadora. À medida que docentes estáveis e concursados são sistematicamente substituídos por contratos frágeis e terceirizados, os vínculos institucionais se enfraquecem, abrindo brechas para o alastramento de uma cultura de instabilidade, rotatividade e descontinuidade pedagógica. Além disso, o impacto não se limita à dimensão funcional do ensino, mas atinge diretamente a natureza política da educação pública, pois fragiliza os processos de colegiado, desmobiliza os conselhos escolares e compromete o planejamento pedagógico contínuo. Por isso, “[...] a desestruturação do trabalho educativo integra a lógica do capital, que precisa do esvaziamento do sentido público para fazer avançar sua lógica empresarial”, como alerta Frigotto (2015, p. 28). Paralelamente, essa substituição desloca o protagonismo pedagógico dos educadores para o setor privado, que passa a operar com métodos, metas e currículos próprios, desconectados da realidade local das comunidades escolares. Assim, confirmamos que “[...] as escolas públicas estão sendo desfiguradas em sua função social e transformadas em vitrines para projetos privados sob o discurso da inovação”, observa Ball (2007, p. 52). Em consequência disso, o que se consolida é um modelo de “escola disponível”, em que tudo pode ser trocado, contratado e dispensado conforme interesses de mercado. Diante desse panorama, surgem formas de resistência que se constroem a partir de práticas de base, coletivos docentes, sindicatos e movimentos populares que lutam para reconectar a escola ao seu território e ao seu compromisso social originário.

Além disso, é importante destacar que a precarização promovida pela Pedagogia da Substituição impacta diretamente a qualidade do processo educativo, instaurando uma pedagogia marcada pela fragmentação, pela descontinuidade e pelo enfraquecimento dos laços entre escola, comunidade e projeto pedagógico. Quando educadores são substituídos por estagiários, voluntários ou trabalhadores terceirizados sem vínculo estável, o percurso formativo dos estudantes torna-se errático e vulnerável às oscilações de gestão. O sentido de continuidade, que é condição para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e político dos alunos, se desfaz, dando lugar a uma lógica de improviso. Em contextos de rotatividade constante, o projeto político-pedagógico perde sua eficácia, pois não encontra sustentação em vínculos permanentes nem em compromissos coletivos. Isto é, “[...] sem estabilidade e valorização, a função docente transforma-se em tarefa técnica, esvaziada de intencionalidade emancipadora”, como aponta Saviani (2011, p. 65). De igual modo, a democracia escolar, que deveria ser exercida cotidianamente por meio de assembleias, grêmios, conselhos escolares e participação da comunidade, é neutralizada pela falta de tempo, pelo excesso de demandas

operacionais e pela ausência de um corpo docente permanente. Como alerta Laval (2019, p. 111): “[...] a managerialização da escola provoca um colapso das práticas democráticas, substituindo o diálogo por indicadores de desempenho e controle de resultados”. Nesse sentido, em muitas redes estaduais, a presença de professores intermitentes inviabiliza a construção de identidade institucional, de vínculos afetivos e de uma cultura pedagógica sólida. Desse modo, a escola perde sua densidade histórica, sua memória coletiva e sua capacidade de ser um espaço de formação integral e cidadã.

A substituição do professor efetivo por profissionais precários, terceirizados ou estagiários compromete profundamente a relação pedagógica. A intermitência no vínculo docente-escola impede a constituição de um projeto educativo consistente, dificulta a mediação crítica dos conteúdos e enfraquece a relação com os estudantes. Além disso, rompe os laços de confiança com a comunidade escolar e dilui a responsabilidade coletiva pelo fazer pedagógico. Nesses contextos, a escola tende a se converter em espaço de mera administração de tarefas, esvaziado de sentido formativo (Affonso et al., 2021, p. 89).

Em consequência disso, a substituição sistemática de professores efetivos por figuras temporárias e desprofissionalizadas não apenas compromete a continuidade pedagógica, mas também afeta profundamente o campo da formação docente crítica. Quando o exercício do magistério é reduzido a tarefas operacionais, centradas no cumprimento de metas e na aplicação de apostilas pré-formatadas por empresas privadas, abre-se mão da dimensão reflexiva e política da docência. Logo, “[...] a função de ensinar passa a ser vista como mera execução de conteúdos, esvaziada de elaboração teórica e engajamento ético”, sustenta Dermeval Saviani (2010, p. 93). Essa lógica engendra uma formação docente cada vez mais aligeirada, tecnicista e adaptada à lógica do capital educacional, em que o professor deixa de ser autor do processo educativo e passa a ser um transmissor passivo de instruções padronizadas. Como destaca Frigotto (2003, p. 54), “[...] a racionalidade gerencial imposta às escolas molda o professor como operador do capital humano, e não como intelectual comprometido com a transformação social”. Dessa forma, o que deveria ser um processo contínuo de formação humana, teórica, política e didático-metodológica, dá lugar a oficinas rápidas, formações híbridas com foco em indicadores e treinamentos com viés mercadológico. Ou seja, nos estados onde empresas contratadas pelas PPPs elaboram o currículo, como São Paulo e Goiás, a função docente foi amputada de sua autonomia, sendo reduzida à repetição de apostilas alinhadas aos testes padronizados. Consequentemente, isso impede a construção de propostas pedagógicas singulares, dialogadas com as realidades dos territórios, silenciando as vozes e os saberes dos educadores e educadoras.

Assim sendo, diante do esvaziamento do caráter público da escola promovido pelas políticas de substituição e pelas parcerias público-privadas, torna-se urgente construir resistências coletivas capazes de reterritorializar a escola como espaço de emancipação social e de formação integral. Para

tanto, é imprescindível recuperar o sentido da educação como prática política e formadora de consciência crítica, conforme aponta Saviani (2007, p. 87): “[...] a escola pública deve ser, por excelência, o espaço da produção e apropriação do conhecimento sistematizado, comprometido com a transformação social e a emancipação dos trabalhadores”. Cabe ressaltar que tais resistências não emergem de forma espontânea, mas se constroem historicamente através da ação organizada de sindicatos, movimentos sociais, coletivos de professores, associações de pais e conselhos escolares que defendem uma concepção contra-hegemônica de educação. Dito isso, para Frigotto (2018), “[...] a escola que se ancora na luta social pode romper com a lógica empresarial da gestão educacional e se reinventar como território de projeto coletivo” (p. 113). Além disso, propostas pedagógicas inspiradas na Pedagogia Histórico-Crítica¹⁷, na Pedagogia Freireana¹⁸ e nas experiências de autogestão comunitária têm se mostrado potentes na construção de alternativas à lógica da substituição, valorizando o currículo vivo, a escuta dos sujeitos, o trabalho interdisciplinar e o diálogo com os saberes populares. Em territórios periféricos, indígenas e quilombolas, por exemplo, diversas escolas têm protagonizado experiências de resistência ao padronismo curricular, promovendo projetos político-pedagógicos fundamentados na realidade local, na cultura comunitária e na valorização da identidade coletiva. Dessa forma, em lugar de submeter a escola à racionalidade privatista, essas experiências mostram que é possível uma educação pública, democrática, crítica e enraizada nos direitos sociais.

Assim, é fundamental destacar que, para além da crítica, a resistência à pedagogia da substituição precisa ser também propositiva e construtiva, incorporando formas concretas de

¹⁷ A Pedagogia Histórico-Crítica, formulada por Dermeval Saviani a partir de uma perspectiva marxista da educação, parte do princípio de que a escola deve ser um instrumento de transformação social e não de reprodução das desigualdades. Diferentemente de abordagens tecnicistas ou neoliberais, essa pedagogia defende a centralidade do conhecimento sistematizado na formação humana, compreendendo que é pela apropriação crítica dos saberes historicamente acumulados que os sujeitos se tornam capazes de compreender e intervir em sua realidade. Assim sendo, a prática pedagógica deve articular intencionalidade formativa, compromisso político e rigor científico, de modo a não se render às lógicas de mercado, mas afirmar a educação como direito e mediação da emancipação. Como salienta Saviani, “[...] a pedagogia histórico-crítica propõe-se a desenvolver a capacidade de os indivíduos se situarem criticamente no tempo e no espaço, compreendendo as determinações históricas de sua existência e agindo para transformá-las” (Saviani, 2008, p. 72). Dessa forma, trata-se de uma proposta que rompe com o espontaneísmo e com o pragmatismo, resgatando o papel da escola como espaço estratégico na luta por justiça social. Ver: SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 17. Ed. São Paulo: Autores Associados, 2008.

¹⁸ A Pedagogia Freireana, fundamentada na obra e na prática de Paulo Freire, defende uma concepção de educação como prática da liberdade, baseada no diálogo, na escuta ativa e na valorização do saber popular. Para Freire, o ato de educar é um processo dialógico e político, no qual educador e educando constroem conjuntamente o conhecimento a partir de suas experiências concretas e da leitura crítica do mundo. Em oposição ao modelo bancário de ensino, que reduz o aluno a um recipiente passivo, a pedagogia do oprimido propõe uma educação problematizadora e libertadora, comprometida com a transformação da realidade e a superação das opressões estruturais. Nesse sentido, a pedagogia freireana se constitui como instrumento de emancipação coletiva, pois “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 47). Ao afirmar o direito à palavra e à consciência crítica, essa proposta pedagógica contribui para reencantar a escola como espaço de humanização e resistência. Ver: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

reorganizar o espaço escolar em defesa do bem comum. A educação, nesse contexto, deve ser compreendida como um campo de disputa entre projetos societários antagônicos: de um lado, a lógica mercantil que subordina a escola ao controle de indicadores, resultados e fluxos financeiros; de outro, a perspectiva formativa e emancipadora que comprehende o ensino como mediação da realidade para a transformação social. Conforme aponta Dermeval Saviani, “[...] resistir é também reinventar o cotidiano da escola pública com base no trabalho coletivo, no compromisso com a democracia e na valorização da docência como profissão intelectual” (2013, p. 47). Em outras palavras, é na articulação entre crítica e práxis que emergem possibilidades concretas de reverter o processo de precarização imposto pelas parcerias público-privadas. Desse jeito, não se pode ignorar que essa luta se materializa no interior das escolas, nos conselhos de educação, nas universidades e nas ruas, exigindo articulação entre diferentes atores sociais. Como podemos denotar, “[...] a escola pública precisa deixar de ser tratada como espaço neutro ou técnico e passar a ser pensada como instância de disputa política pelo futuro”, adverte Frigotto (2021, p. 59), enfatizando a necessidade de superar a passividade e o tecnicismo que cercam os atuais programas de gestão empresarial da educação. Assim, a reterritorialização da escola pública exige não apenas o enfrentamento à lógica privatista, mas também a construção de uma “nova gramática pedagógica”, baseada na justiça social, na escuta sensível e na radicalização do direito à educação como projeto coletivo.

A luta por uma educação democrática exige mais do que crítica; requer a criação de espaços institucionais onde os princípios de justiça, equidade e solidariedade possam ser praticados cotidianamente. Isso significa transformar a escola em um local de resistência cultural e política, onde os alunos e professores possam imaginar alternativas ao status quo neoliberal. A educação crítica precisa reconectar o conhecimento à luta social e formar sujeitos capazes de agir sobre o mundo de maneira reflexiva e transformadora¹⁹ (Giroux, 2011, p. 112).

Além disso, merece atenção o fato de que a desestruturação das políticas públicas de formação docente é uma das consequências mais perversas da pedagogia da substituição, pois retira da escola sua dimensão reflexiva e crítica. À medida que as PPPs e os contratos com empresas privadas passam a ditar não apenas o conteúdo, mas também o modo como o professor deve ensinar, o espaço da formação contínua é reduzido a treinamentos operacionais e à simples aplicação de apostilas, esvaziando o pensamento pedagógico. Assim, “[...] com a padronização dos processos educativos, o professor é desautorizado a refletir sobre o que ensina, tornando-se apenas um executor de métodos predefinidos”, conforme aponta Enguita (2010, p. 88), denunciando o empobrecimento da prática pedagógica. Esse processo é agravado pelo cerco aos espaços universitários e pela desvalorização das

¹⁹ Tradução nossa.

licenciaturas, que passam a ser vistas como incapazes de responder às “novas demandas” do mercado educacional. Ou seja, em um contexto marcado pela racionalidade tecnocrática, os docentes são levados a abandonar sua função de intelectuais transformadores para se tornarem facilitadores de fluxos de aprendizagem previamente definidos. Isto que dizer que “[...] a formação crítica do professor é sabotada quando o próprio ofício docente é reconduzido à lógica da produtividade e da medição de resultados”, conforme destaca Ball (2001, p. 124), ao analisar o avanço do performatismo educacional. Dessa forma, perde-se a densidade política e formativa da docência, fragilizando não apenas a qualidade do ensino, mas também o papel do professor como sujeito histórico e agente de transformação.

Por isso, é fundamental observar que, diante do avanço da lógica privatizante e da corrosão das bases públicas da educação, têm emergido movimentos de resistência que reterritorializam a escola como espaço de luta, memória e emancipação. Mesmo em meio ao desmonte, educadores, estudantes e comunidades vêm construindo práticas contra-hegemônicas, reafirmando o valor da gestão democrática, da escuta coletiva e da pedagogia crítica. Em algumas redes, por exemplo, coletivos de professores têm se articulado para reconfigurar os Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) como instrumentos vivos de autonomia curricular, contrariando os roteiros prontos impostos por ONGs e empresas parceiras. O que estamos querendo dizer é que “[...] a luta por uma escola pública autônoma passa pela reconquista do currículo como território de disputa e invenção coletiva”, segundo Saviani (2011, p. 73), ao refletir sobre os embates curriculares na perspectiva histórico-crítica. Tais experiências, embora ainda pontuais, sinalizam a potência da ação pedagógica comprometida com os saberes locais, com os sujeitos concretos e com a formação integral. Em outro registro, Frigotto (2003, p. 58) sublinha que “[...] a educação só será pública de fato quando romper com os imperativos do capital e se colocar a serviço da emancipação humana”. Assim, as possibilidades de resistência se manifestam tanto na micropolítica das salas de aula quanto nas articulações sindicais e comunitárias, que rechaçam a desresponsabilização do Estado e enfrentam os mecanismos de controle empresarial da educação. É nesse cenário que se faz urgente reencantar o fazer docente como ação ética, crítica e transformadora, devolvendo à escola sua função pública, popular e política.

A defesa da escola pública exige que se resgate sua função social como espaço de produção do conhecimento comprometido com a transformação social. Nesse sentido, a resistência às reformas neoliberais deve se dar não apenas na denúncia, mas também na construção cotidiana de práticas pedagógicas que afirmem a autonomia dos sujeitos e o direito à educação crítica. A reinvenção do projeto pedagógico exige o envolvimento ativo dos educadores na disputa pelo currículo, pela gestão democrática e pela valorização dos saberes locais (Frigotto, 2010, p. 147).

Dessa forma, a defesa de uma escola pública comprometida com a formação humana integral exige a articulação entre pensamento crítico, engajamento político e ação coletiva. Não se trata apenas de resistir às investidas privatistas, mas de reconstruir a escola como um espaço de produção de sentido, de autonomia e de justiça social. Nessa direção, as propostas de autores como Dermeval Saviani, Gaudêncio Frigotto e Paulo Freire oferecem não só fundamentos teóricos, mas também pistas práticas de reorientação da política educacional. Saviani, por exemplo, afirma: “[...] a escola não é um apêndice da economia, mas sim uma mediação essencial para a formação omnilateral dos sujeitos” (1989, p. 43), resgatando o papel da educação na construção da cidadania plena. Já Frigotto (2008, p. 87) lembra que “[...] sem projeto histórico, a escola perde sua condição de horizonte crítico e se converte em espaço de treinamento funcional para o capital”. Diante disso, é preciso repensar o financiamento da educação pública, revalorizar o magistério como categoria estratégica, e estimular a participação ativa das comunidades escolares nos rumos da política pedagógica. Além disso, convém destacar o papel dos movimentos sociais, como o Fórum Nacional Popular de Educação (FNPE)²⁰, que têm se posicionado frontalmente contra as Parcerias Público-Privadas e os modelos gerencialistas. Em vez de importar soluções prontas do mercado, é urgente cultivar experiências pedagógicas enraizadas nos territórios, na diversidade cultural e nas necessidades reais da população. Isso requer coragem institucional, compromisso ético e um pacto social em torno de uma educação verdadeiramente democrática, que forme sujeitos críticos, sensíveis e capazes de transformar o mundo em que vivem.

4 CONCLUSÃO

Podemos afirmar que a análise das políticas educacionais recentes revelou um processo silencioso, mas sistemático, de substituição das bases públicas da educação por dispositivos privatizantes travestidos de inovação. A partir da implementação de programas como “Parceiro da

²⁰ O Fórum Nacional Popular de Educação (FNPE) consolidou-se como uma resposta articulada dos movimentos sociais e do campo educativo à tentativa de cerceamento dos espaços democráticos, como ocorreu com a interferência no Fórum Nacional de Educação, durante o governo Temer. Criado em 2017, o FNPE reuniu entidades como CNTE, UBES, ANPED e associações regionais, com o objetivo de promover conferências municipais, estaduais e nacionais, fortalecendo a participação popular na elaboração, monitoramento e avaliação das políticas públicas educacionais, especialmente em defesa do Plano Nacional de Educação (PNE) de caráter democrático. Ao mobilizar conferências populares (Conape) e propõr frentes de luta contra a privatização, a militarização e o desmonte orçamentário, o Fórum atuou como instância de resistência propositiva, capaz de vincular conhecimento, prática e política a partir da voz dos sujeitos da educação. Essa atuação reflete um compromisso com a educação pública, gratuita, laica, inclusiva e de qualidade social, além de reafirmar a gestão democrática como princípio estruturante da formação cidadã no Brasil. Ver: FÓRUM NACIONAL POPULAR DE EDUCAÇÃO (FNPE). Regimento interno do Fórum Nacional Popular de Educação: Instituição de caráter articulado de entidades da sociedade civil e movimentos sociais em defesa da educação pública, democrática e de qualidade social. Abril 2021. Disponível em: https://fnpe.com.br/wp-content/uploads/2022/02/regimento_interno_do_fnpe_final.pdf. Acesso em: 19 jun. 2025.

Escola” e das diversas Parcerias Público-Privadas em estados como São Paulo, Goiás, Paraná e Rio Grande do Sul, o que se observa é a construção de uma nova “gramática de gestão escolar”, fundada em contratos, resultados e métricas, que se distancia do compromisso com a formação integral, crítica e democrática. A lógica empresarial que sustenta esses arranjos não apenas altera as formas de gestão, mas modifica profundamente o ethos da escola pública, deslocando seu sentido social para uma funcionalidade tecnocrática voltada à produção de capital humano. Em outras palavras, a escola passa a ser tratada como unidade de desempenho e não mais como espaço de desenvolvimento humano e de exercício da cidadania. Ao longo da pesquisa, constatou-se que esse movimento tem provocado a “erosão da estabilidade docente”, o “enfraquecimento dos projetos político-pedagógicos” e o “esvaziamento do papel social da educação”. Assim sendo, não se trata apenas de uma precarização funcional, mas de uma reconfiguração estrutural do papel da escola na sociedade contemporânea.

Além disso, é importante destacar que a precarização docente, promovida por essas novas formas de gestão, não se limita à perda de direitos trabalhistas ou à fragmentação do vínculo empregatício. Ela representa, sobretudo, uma desvalorização simbólica da profissão docente, cuja autoridade pedagógica e autonomia intelectual são corroídas por contratos intermitentes, metas externas e vigilância permanente. Quando o professor é substituído por um mediador, um estagiário ou um agente contratado por uma empresa terceirizada, não apenas o vínculo institucional se fragiliza, mas também o sentido ético e político do trabalho educativo. A pedagogia da substituição, nesse contexto, instala-se como uma “engrenagem do neoliberalismo educacional”, que instrumentaliza o ensino como serviço, a aprendizagem como produto e a escola como unidade de desempenho. Dessa forma, rompe-se a organicidade entre escola, território e comunidade, inviabilizando práticas pedagógicas sensíveis às realidades locais. Vale lembrar que, em redes como a paulista, observou-se uma ruptura com o planejamento coletivo e com a formação continuada, substituídos por roteiros prontos e padronizações curriculares impostos de fora para dentro. Em consequência disso, o docente deixa de ser sujeito da ação pedagógica e torna-se operador de tarefas prescritas, o que compromete não apenas a qualidade do ensino, mas o próprio sentido público da educação.

Do mesmo modo, cumpre salientar que os impactos da pedagogia da substituição ultrapassam o campo educacional e revelam uma lógica mais ampla de reconfiguração do papel do Estado. Ao transferir funções essenciais da escola pública para agentes privados, institutos empresariais ou organizações sociais, os governos estaduais não apenas abdicam de sua responsabilidade constitucional, mas também legitimam a ideia de que a educação pode – e deve – ser gerida sob os princípios do mercado. Essa inversão de valores compromete o pacto social que sustenta a escola como direito de todos e dever do Estado, “esvaziando o conceito de educação” como bem comum.

Em vez de garantir condições estruturais, pedagógicas e humanas para o pleno exercício da docência, essas políticas priorizam a lógica da performance, do resultado e da competitividade, obscurecendo a centralidade do vínculo pedagógico e da formação crítica. Assim, a privatização disfarçada avança como um fenômeno silencioso, porém persistente, que interfere diretamente na cultura institucional das escolas, reconfigura seus modos de funcionamento e produz novos regimes de controle, medição e responsabilização. Ao fazê-lo, dilui-se a potência transformadora da escola pública, convertendo-a em espaço técnico de gestão por metas, em detrimento da escuta, do diálogo e da autonomia curricular.

Assim, é fundamental observar que a terceirização da função docente, tal como tem ocorrido em diversos estados brasileiros, instaurou um novo regime de trabalho no interior das escolas públicas, marcado pela intermitência, pela rotatividade e pelo esvaziamento das condições necessárias à construção de um projeto pedagógico coletivo. Ao substituir profissionais concursados por estagiários, mediadores ou contratados temporários, o Estado impõe uma lógica de descontinuidade institucional, que afeta diretamente a qualidade do ensino, o acompanhamento dos estudantes e a articulação entre as etapas educativas. Desse modo, os vínculos que sustentam a escola como comunidade de aprendizagem são fragilizados, dificultando a consolidação de uma cultura pedagógica comprometida com a emancipação dos sujeitos. E ainda, convém destacar que essa dinâmica de substituição não se dá de forma neutra: ela recai, sobretudo, sobre as populações mais vulnerabilizadas, aprofundando as desigualdades educacionais e reproduzindo uma escolarização mínima, técnica e instrumental, voltada para a adaptação e não para a transformação. Por conseguinte, a precarização do trabalho docente não é apenas uma consequência colateral das reformas educacionais, mas seu eixo estruturante, ao passo que o enfraquecimento da docência enfraquece, também, os sentidos públicos da escola e sua função social.

Do mesmo modo, merece atenção o fato de que as Parcerias Público-Privadas (PPPs), frequentemente apresentadas como soluções inovadoras para os desafios da educação pública, configuram-se, na prática, como mecanismos de privatização disfarçada, que tensionam os princípios democráticos e a autonomia das instituições escolares. À medida que empresas, fundações e organizações sociais passam a ditar parâmetros curriculares, metodologias e formas de avaliação, ocorre um deslocamento da gestão pública para uma lógica empresarial, orientada por metas, resultados e performance. Isto é, a educação deixa de ser compreendida como direito universal e passa a ser tratada como serviço passível de gestão por eficiência. Assim, o que está em jogo não é apenas a mudança nos modos de gerir, mas a reconfiguração do próprio sentido da escola pública. Em outras palavras, a adoção das PPPs implica um rebaixamento das finalidades da educação, convertendo-a em plataforma de interesses privados, muitas vezes alheios às necessidades concretas das comunidades

escolares. Logo, esse modelo não apenas compromete a qualidade da educação ofertada, como também desarticula as possibilidades de construção de um projeto educativo autônomo, plural e socialmente comprometido.

Além disso, é fundamental observar que a precarização da função docente, resultante da pedagogia da substituição, não apenas afeta o exercício profissional dos educadores, mas compromete toda a engrenagem pedagógica da escola pública. Quando os vínculos empregatícios são fragilizados e a rotatividade se torna regra, dissolvem-se os compromissos formativos de longo prazo, as práticas colaborativas e o pertencimento institucional. Em consequência disso, o projeto político-pedagógico deixa de ser uma construção coletiva viva e se converte em um documento burocrático, desconectado das práticas escolares concretas. Ainda assim, o discurso oficial insiste em apresentar essas reformas como modernizadoras, quando, na verdade, produzem a descontinuidade, a insegurança e a diluição do sentido ético da docência. Convém observar que, nesse cenário, o docente deixa de ser sujeito de transformação e passa a ser mero executor de demandas externas, operando sob pressão de metas, planilhas e indicadores que pouco dialogam com a realidade dos estudantes. Portanto, não se trata apenas de denunciar a precarização, mas de compreender como ela incide diretamente sobre o direito à educação, transformando-o em uma promessa esvaziada.

Do mesmo modo, é importante destacar que os efeitos da pedagogia da substituição não se restringem ao campo pedagógico, mas se estendem ao tecido social que sustenta a escola pública como projeto civilizatório. À medida que empresas, fundações e organizações privadas assumem funções tradicionalmente públicas, estabelece-se uma “lógica paralela de governança”, baseada na eficiência técnica e no controle por resultados. Em outras palavras, a educação deixa de ser compreendida como direito social e passa a ser tratada como serviço prestado sob demanda. Tal deslocamento epistemológico e político impacta diretamente os sujeitos mais vulnerabilizados do sistema escolar, como crianças de periferias, estudantes com deficiência e comunidades historicamente excluídas. Logo, as reformas que prometem inovação terminam por aprofundar desigualdades estruturais, criando uma escola pública míima e uma educação de qualidade apenas para quem pode pagar. É preciso, portanto, reafirmar que a defesa da escola pública é, antes de tudo, uma defesa da democracia, da equidade e da justiça social como princípios inegociáveis.

Assim, podemos afirmar que a pedagogia da substituição representa não apenas uma tática pontual de ajuste fiscal ou reorganização administrativa, mas um verdadeiro projeto de reconfiguração da educação pública à luz dos interesses neoliberais. Trata-se, portanto, de um processo que desloca a centralidade da docência como prática intelectual e transformadora, substituindo-a por lógicas operacionais, fragmentadas e desvinculadas do compromisso com o bem comum. Frente a esse

cenário, torna-se urgente reconstruir alianças entre universidade, escola e movimentos sociais, a fim de reposicionar a educação como campo de emancipação e de resistência. A escola pública precisa ser resgatada como território de memória, de luta e de futuro – não como um espaço a ser gerido por métricas, mas como uma instância coletiva de formação humana. Dessa forma, resistir à pedagogia da substituição é também reinventar caminhos para uma escola que acolha, que escute, que liberte e que sonhe junto com aqueles e aquelas que mais precisam da força pública do Estado.

REFERÊNCIAS

- AFFONSO, C. A. Educação em tempos de crise: o ensino como trabalho em disputa. São Paulo: Cortez, 2021.
- ANTUNES, R. Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- ANTUNES, R. Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 12. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.
- ANTUNES, R. O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.
- APPLE, M. W. A política do conhecimento oficial: fazer e desfazer o currículo. Porto Alegre: Artmed, 1993.
- APPLE, M. W. Educando o “cidadão econômico”: mercados, padrões e desigualdade. São Paulo: Cortez, 2006.
- APPLE, M. W. Ideologia e currículo. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- APPLE, M. W. O educador crítico: política e prática. Porto Alegre: Artmed, 2019.
- BALL, S. J. Educação, globalização e reforma educacional. Porto Alegre: Artmed, 1994.
- BALL, S. J. A micropolítica da escola: teoria e prática da gestão escolar. Porto Alegre: Penso, 2007.
- BALL, S. J. Educação e teoria social: falas de professores e políticas educacionais. Porto Alegre: Penso, 2008.
- BARSAMIAN, D. Conversas com Chomsky. São Paulo: Via Lettera, 1998.
- BATISTA, C. N. Trabalho docente e sofrimento ético-político. Campinas: Papirus, 2019.
- CHOMSKY, N. O lucro ou as pessoas? Neoliberalismo e ordem global. Petrópolis: Vozes, 1998.
- DARDOT, P.; LAVAL, C. A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2014.
- DOS SANTOS, A. N. S. et al. Por uma “Pedagogia do Encontro” – vínculo, escuta, afeto e reconhecimento na relação professor-aluno na formação humanizada a partir das contribuições teóricas de Paulo Freire, bell hooks e Haim Ginott. Revista Aracê, São José dos Pinhais, v. 7, n. 5, p. 21416–21459, 2025. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/4816/6731>. Acesso em: 13 Jun. 2025.
- DOS SANTOS, A. N. S. et al. The cross that erases ancestral traces – evangelical conversion and the disfigurement of indigenous identity in Brazil. ARACÊ, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 9747–9776, 2025. DOI:

10.56238/arev7n2-298.

Disponível

em:

<https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/3561>. Acesso em: 15 Jun. 2025.

DOS SANTOS, A. N. S. et al. A convergência entre os ensinamentos de Paulo Freire e os princípios da educação decolonial: caminhos para a emancipação e resistência ao colonialismo educacional. ARACÊ, [S.l.], v. 7, n. 2, p. 247-264, 2025. DOI: 10.56238/arev7n2-024. Disponível em: <https://doi.org/10.56238/arev7n2-024>. Acesso em: 15 Jun. 2025.

DOS SANTOS, A. N. S. et al. Entre palavras e ações – os saberes da “Pedagogia da Autonomia” de Paulo Freire para transformar o ensino em prática viva. ARACÊ, [S.l.], v. 7, n. 2, p. 1576-1600, 2025. DOI: 10.56238/arev7n2-135. Disponível em: <https://doi.org/10.56238/arev7n2-135>. Acesso em: 15 Jun. 2025.

DOS SANTOS, A. N. S. et al. Educação que interroga – o ato de ler como prática libertadora e a construção da consciência crítica na formação do sujeito a partir da perspectiva de Paulo Freire. ARACÊ, [S.l.], v. 7, n. 4, p. 220-245, 2025. DOI: 10.56238/arev7n4-014. Disponível em: <https://doi.org/10.56238/arev7n4-014>. Acesso em: 15 Jun. 2025.

ENGUITA, M. F. Trabalho e trabalhadores em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FLICK, U. Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2013.

FRIGOTTO, G. Educação e a crise do capital: a questão do trabalho. Petrópolis: Vozes, 1999.

FRIGOTTO, G. A produtividade da escola improdutiva. São Paulo: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, G. A formação humana e o trabalho. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, G. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

FRIGOTTO, G. Crise estrutural do capital e fundo público: implicações para a educação. Campinas: Autores Associados, 2021.

GENTILI, P. Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação. São Paulo: Cortez, 1999.

GIROUX, H. A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2011.

GIROUX, H. A. Educação e a política do empobrecimento. São Paulo: Cortez, 2013.

GIROUX, H. A. Contra o autoritarismo: educar para a democracia. São Paulo: Boitempo, 2014.

GIROUX, H. A. Neoliberalismo e guerra à educação pública. São Paulo: Expressão Popular, 2022.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

HARGREAVES, A. Em busca da escola do futuro: professores em tempos de mudança. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HARGRAVES, A. *Teaching in the knowledge society: education in the age of insecurity*. New York: Teachers College Press, 2003.

LAVAL, C. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. São Paulo: Boitempo, 2014.

LAVAL, C. *A nova escola capitalista*. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEHER, R. *Neoliberalismo e educação: manual do usuário*. São Paulo: Expressão Popular, 2016.

LEHER, R. *A mundialização do capital e a educação*. São Paulo: Expressão Popular, 2019.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

ORSO, P. E. *Trabalho e educação: entre a precarização e a resistência*. São Paulo: Cortez, 2019.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 13. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

SANTOS, A. N. S. dos et al. “Por uma educação intercultural”: explorando o enfoque socioformativo para a construção de cidadãos críticos e sustentáveis a partir de uma perspectiva decolonial. *OBSERVATÓRIO DE LA ECONOMÍA LATINOAMERICANA*, 22(8), e6373, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/oelv22n8-6373>. Acesso em: 20 Jun. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos et al. “Semear diversidade na educação”: a pedagogia de Paulo Freire como ponte da interculturalidade na educação infantil latino-americano. *OBSERVATÓRIO DE LA ECONOMÍA LATINOAMERICANA*, 22(8), e6454, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/oelv22n8-6454>. Acesso em: 20 Jun. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos et al. “(Des)fabricando a educação”: entrelaçando saberes para transcender a visão utilitarista em direção a uma perspectiva humanitária da educação. *OBSERVATÓRIO DE LA ECONOMÍA LATINOAMERICANA*, 22(9), e6645, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/oelv22n9-6645>. Acesso em: 20 Jun. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos et al. “Consciência, autonomia e transformação”: a educação como catalisador da transformação social e da consciência crítica na perspectiva de Paulo Freire. *OBSERVATÓRIO DE LA ECONOMÍA LATINOAMERICANA*, 22(9), e6729, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/oelv22n9-6729>. Acesso em: 20 Jun. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos et al. “O avesso da educação”: a incorrigível lógica do neoliberalismo em ataque ao ensino público e seu impacto na educação. *OBSERVATÓRIO DE LA ECONOMÍA LATINOAMERICANA*, 22(9), e6860, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/oelv22n9-6860>. Acesso em: 20 Jun. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos et al. “Educação comprometida”: a práxis pedagógica crítica, libertária e engajada sob a lente de bell hooks. CADERNO PEDAGÓGICO, 21(10), e8633, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n10-8633>. Acesso em: 20 Jun. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos et al. “Paulo Freire: do educador ao gestor – transformações da secretaria de educação às escolas públicas populares da América Latina.” CADERNO PEDAGÓGICO, 21(10), e9774, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n10-9774>. Acesso em: 20 Jun. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos et al. “Entre a libertação e o engajamento – A influência de Paulo Freire na pedagogia transformadora de Bell Hooks.” CADERNO PEDAGÓGICO, 21(12), e10414, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n12-10414>. Acesso em: 20 Jun. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos et al. “Descolonizando os currículos – O protagonismo negro na transformação do conhecimento e dos currículos no processo de descolonização educacional brasileira.” OBSERVATÓRIO DE LA ECONOMÍA LATINOAMERICANA, 22(11), e7980, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/oelv22n11-7980>. Acesso em: 20 Jun. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos et al. “Pedagogia dialógica – desafios e potencialidades da educação como prática da liberdade em Paulo Freire.” CADERNO PEDAGÓGICO, 21(9), e7411, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n9-7411>. Acesso em: 20 Jun. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos et al. “Por uma educação do afeto: construindo ‘comunidades pedagógicas em sala de aula’ para transpor o sensível para uma educação transformadora com bell hooks.” CADERNO PEDAGÓGICO, 22(1), e13578, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv22n1-13578>. Acesso em: 20 Jun. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos et al. “Educação emergente”: enfrentando desafios contemporâneos e moldando o futuro com a perspectiva crítica e emancipadora. CONTRIBUCIONES A LAS CIENCIAS SOCIALES, 17(7), e8342, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/ccsv17n7-8342>. Acesso em: 20 Jun. 2025.

STAKE, R. E. Pesquisa com estudo de caso. Porto Alegre: Penso, 2011.

WEBER, M. A objetividade do conhecimento nas ciências sociais. São Paulo: Cultrix, 1949.