



## MERCANTILIZAÇÃO DA DOCÊNCIA E ESVAZIAMENTO DO PROTAGONISMO DOCENTE: O PROFESSOR ENTRE A LÓGICA PRODUCTIVISTA E A FORMAÇÃO HUMANA

THE COMMODIFICATION OF TEACHING AND THE HOLLOWING OUT OF  
TEACHER AGENCY: THE TEACHER BETWEEN PRODUCTIVIST LOGIC AND  
HUMAN FORMATION

LA COMODIFICACIÓN DE LA ENSEÑANZA Y EL VACIAMIENTO DE LA  
AUTONOMÍA DEL DOCENTE: EL DOCENTE ENTRE LA LÓGICA  
PRODUCTIVISTA Y LA FORMACIÓN HUMANA

**Joelson Lopes da Paixão<sup>1</sup>, Wender Antônio Nunes da Silva<sup>2</sup>, Fabrício de Farias Carvalho<sup>3</sup>, Ícaro Argolo Ferreira<sup>4</sup>, Marielson Nascimento Alves<sup>5</sup>, Merielle Camilo<sup>6</sup>, Belmiro Marcos Beloni<sup>7</sup>, Diogo Dionizio Batista de Fátima Cunha<sup>8</sup>**

DOI: 10.54899/dcs.v23i89.5410

Recibido: 27/03/2026 | Aceptado: 22/04/2026 | Publicación en línea: 29/04/2026.

### RESUMO

O artigo analisa a mercantilização da docência no contexto educacional contemporâneo, com atenção particular ao esvaziamento do protagonismo docente e à reconfiguração do professor como agente operacional de resultados. O objetivo é examinar de que modo a subordinação da educação a lógicas de desempenho, padronização e competitividade tende a deslocar o ensino-aprendizagem da centralidade formativa do professor para a entrega de indicadores, aprovações e metas administrativas. A abordagem é teórico-reflexiva, de natureza ensaística, e articula contribuições da sociologia da educação, das políticas educacionais, dos estudos sobre trabalho docente, da crítica ao neoliberalismo educacional e do debate contemporâneo sobre plataformização e datificação da escola. Discutem-se os efeitos da performatividade, do gerencialismo e das plataformas digitais sobre a autonomia pedagógica, o currículo, a avaliação

<sup>1</sup> Doutorando em Engenharia Elétrica pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: joelson.paixao@hotmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8874-5151>

<sup>2</sup> Especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica pela Faculdade Intervale, Porangatu, Goiás, Brasil. E-mail: wenderpgtu45@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-2548-3985>

<sup>3</sup> Doutor em Direito pela Universidade Estácio de Sá (UNESA), Teresina, Piauí, Brasil. E-mail: fabriciofcarvalho@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0678-3598>

<sup>4</sup> Doutor em Políticas Sociais e Cidadania pela Universidade Católica do Salvador (UCSAL), Salvador, Bahia, Brasil. E-mail: adv.icaroargolo@gmail.com

<sup>5</sup> Mestrando em Educação Física pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Lauro de Freitas, Bahia, Brasil. E-mail: marielson.alves@nova.educacao.ba.gov.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1018-8935>

<sup>6</sup> Doutora em Ensino de Ciência e Tecnologia pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Guarapuava, Paraná, Brasil. E-mail: merielle.camilo@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8606-9548>

<sup>7</sup> Doutor em Ensino de Ciência e Tecnologia pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Guarapuava, Paraná, Brasil. E-mail: belmiro@utfpr.edu.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7120-8798>

<sup>8</sup> Mestrando em Educação e Saúde nas Infâncias e Adolescências pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Guarulhos, São Paulo, Brasil. E-mail: diogo.dionizio@unifesp.br Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-8751-7550>

e a relação professor-aluno, com atenção ao cenário brasileiro. Propõe-se a noção de tutorização do professor como categoria interpretativa para descrever a redução da docência à mediação operacional de materiais, protocolos e plataformas. Argumenta-se que, quando o professor é reduzido a essa função, fragilizam-se não apenas a qualidade da aprendizagem, mas também o sentido público da escola. Conclui-se que qualquer perspectiva consistente de melhoria educacional pressupõe o reconhecimento do professor como trabalhador intelectual, dotado de autoridade pedagógica, autonomia profissional e responsabilidade formativa.

**Palavras-chave:** Mercantilização da Educação. Trabalho Docente. Tutorização do Professor. Performatividade. Plataformização Escolar.

### ABSTRACT

This article analyses the commodification of teaching in the contemporary educational context, with particular attention to the hollowing out of teacher agency and the reconfiguration of the teacher as an operational agent of results. The aim is to examine how the subordination of education to logics of performance, standardisation and competitiveness tends to displace teaching and learning from the teacher's formative centrality toward the delivery of indicators, approvals and administrative targets. The approach is theoretical, reflexive and essayistic, drawing on contributions from the sociology of education, educational policy studies, research on teachers' work, the critique of educational neoliberalism and the contemporary debate on platformisation and datafication of schooling. The paper discusses the effects of performativity, managerialism and digital platforms on pedagogical autonomy, curriculum, assessment and the teacher-student relationship, with particular attention to the Brazilian context. It proposes the notion of teacher tutorisation as an interpretative category to describe the reduction of teaching to the operational mediation of materials, protocols and platforms. It argues that such a reduction weakens not only the quality of learning but also the public meaning of schooling. It concludes that any serious perspective on educational improvement presupposes recognising the teacher as an intellectual worker endowed with pedagogical authority, professional autonomy and formative responsibility.

**Keywords:** Commodification of Education. Teaching Work. Teacher Tutorisation. Performativity. School Platformisation.

### RESUMEN

El artículo analiza la mercantilización de la docencia en el contexto educativo contemporáneo, prestando especial atención al vaciamiento del protagonismo docente y a la reconfiguración del profesor como agente operativo de resultados. El objetivo es examinar de qué manera la subordinación de la educación a lógicas de rendimiento, estandarización y competitividad tiende a desplazar la enseñanza-aprendizaje de la centralidad formativa del profesor hacia el cumplimiento de indicadores, aprobaciones y metas administrativas. El enfoque es teórico-reflexivo, de carácter ensayístico, y articula contribuciones de la sociología de la educación, las políticas educativas, los estudios sobre el trabajo docente, la crítica al neoliberalismo educativo y el debate contemporáneo sobre la «plataformización» y la «datificación» de la escuela. Se analizan los efectos de la performatividad, el gerencialismo y las plataformas digitales sobre la autonomía pedagógica, el currículo, la evaluación y la relación profesor-alumno, prestando especial atención al contexto brasileño. Se propone la noción de «tutoría del profesor» como

categoría interpretativa para describir la reducción de la docencia a la mediación operativa de materiales, protocolos y plataformas. Se argumenta que, cuando el profesor queda reducido a esta función, se debilita no solo la calidad del aprendizaje, sino también el sentido público de la escuela. Se concluye que cualquier perspectiva coherente de mejora educativa presupone el reconocimiento del profesor como trabajador intelectual, dotado de autoridad pedagógica, autonomía profesional y responsabilidad formativa.

**Palabras clave:** Mercantilización de la Educación. Trabajo Docente. Tutelización del Profesor. Performatividad. Plataforma Escolar.



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución- NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

---

## INTRODUÇÃO

A progressiva aproximação entre educação e mercado, traço distintivo das últimas décadas em diferentes sistemas educacionais, tem produzido reconfigurações profundas no trabalho docente, no sentido público da escola e nas próprias finalidades da formação. O que se convencionou chamar de mercantilização da educação não se restringe à expansão do setor privado ou à ampliação de serviços educacionais pagos. Trata-se de um processo mais amplo e mais silencioso, pelo qual princípios, critérios, linguagens e dispositivos típicos do mercado são progressivamente internalizados no vocabulário, na cultura e nas rotinas de instituições educativas, públicas e privadas. Essa transformação se manifesta na adoção de metas de desempenho, indicadores de produtividade, metodologias padronizadas, avaliações em larga escala, ranqueamentos, metas de aprovação, políticas de retenção de estudantes e discursos centrados na satisfação do cliente e na eficiência da prestação do serviço.

No interior dessa reorientação, a docência vem passando por redefinições que merecem exame cuidadoso. Historicamente compreendida como trabalho intelectual, pedagógico, ético e político, a docência tende a ser reconfigurada como função operacional, subordinada a protocolos, plataformas, apostilas, cronogramas rígidos e indicadores de produtividade. O professor, cuja centralidade pedagógica se construiu em torno da capacidade de planejar, mediar, avaliar, interpretar e conduzir o processo de ensino-aprendizagem, vê sua autonomia profissional progressivamente restringida por sistemas de prescrição curricular, materiais previamente estruturados e dispositivos de monitoramento. Nesse deslocamento, torna-se plausível a hipótese de que a docência, quando submetida de modo acrítico à lógica mercantil, corre o risco de ser

reduzida à função de tutoria operacional, voltada para a entrega de alunos aprovados, turmas cumpridas e metas institucionais atingidas.

O problema central que este artigo investiga, portanto, pode ser formulado nos seguintes termos. Em que medida a mercantilização da educação contribui para o esvaziamento do protagonismo docente, para a transformação do professor em agente operacional de resultados e para o deslocamento da aprendizagem efetiva em favor de métricas de desempenho institucional? A indagação não é trivial, pois toca em dimensões estruturantes da escola, da formação humana e do direito à educação de qualidade. Tem-se, de um lado, a defesa discursiva da valorização docente, da inovação pedagógica e da melhoria da aprendizagem. Tem-se, de outro, a intensificação cotidiana de pressões administrativas, protocolos padronizados e exigências de produtividade que contrariam, na prática, a retórica oficial.

O objetivo do artigo é examinar, em chave teórico-reflexiva, como a lógica mercantil reconfigura a docência contemporânea, com especial atenção ao esvaziamento do protagonismo pedagógico do professor, à tutorização do trabalho docente e à subordinação do ensino-aprendizagem a indicadores, aprovações e metas administrativas. A discussão articula contribuições da sociologia da educação, das políticas educacionais, dos estudos sobre trabalho docente, da crítica ao neoliberalismo educacional e da literatura sobre plataformização e datificação da escola. A relevância da análise reside tanto no plano acadêmico, ao contribuir com o adensamento teórico sobre um processo em curso, quanto no plano social e político, ao problematizar os efeitos da lógica mercantil sobre a qualidade da educação, a autonomia profissional e o sentido público da escola.

## **PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO**

O artigo caracteriza-se como ensaio teórico-reflexivo, de natureza bibliográfica e interpretativa. Não se pretende, aqui, apresentar pesquisa empírica primária, levantamento estatístico ou análise de caso. O objetivo é construir, a partir da literatura especializada, uma análise crítica articulada sobre a mercantilização da docência e suas implicações para o protagonismo docente, a aprendizagem e o sentido público da escola. A opção pelo ensaio justifica-se pela natureza do problema investigado, que exige articulação conceitual entre campos distintos e leitura qualitativa de processos amplos, dificilmente apreensíveis por meio de categorias fixas ou de recortes empíricos estreitos.

A seleção bibliográfica orientou-se por três critérios convergentes. O primeiro foi a densidade teórica das obras diante do objeto, priorizando autores reconhecidos nos campos da sociologia da educação, das políticas educacionais, do trabalho docente, da crítica ao neoliberalismo educacional e da plataformização da escola. O segundo foi a complementaridade entre tradições, buscando articular contribuições clássicas e contemporâneas, estrangeiras e brasileiras, de modo a evitar tanto a generalização abstrata quanto a provincialização do debate. O terceiro foi a pertinência ao argumento central do artigo, que requer diálogo entre estudos sobre performatividade, gerencialismo, profissionalidade docente, autonomia pedagógica, privatização e datificação.

No plano analítico, o texto mobiliza quatro eixos articulados: a reconfiguração mercantil da educação e da docência; a ascensão da performatividade e do gerencialismo como tecnologias de regulação do trabalho escolar; a tutorização do professor como deslocamento da autoridade pedagógica; e a plataformização e datificação da escola como novos dispositivos de captura do trabalho docente. Esses eixos não funcionam como compartimentos estanques, mas como planos que se implicam mutuamente. A tutorização do professor, em particular, é tratada como categoria interpretativa construída pelo artigo, em diálogo com a literatura, para nomear a redução da docência à mediação operacional de materiais, protocolos e plataformas. Os limites do estudo são coerentes com sua natureza. Não se pretende esgotar o fenômeno nem substituir investigações empíricas situadas, indispensáveis para compreender, em contextos específicos, como a mercantilização se manifesta, é apropriada ou resistida.

## **COORDENADAS CONCEITUAIS: EDUCAÇÃO, MERCADO E TRABALHO DOCENTE**

A discussão sobre mercantilização da educação demanda, antes de qualquer crítica pontual, a explicitação de coordenadas conceituais que diferenciem mercado como realidade histórica e econômica, mercantilização como processo cultural e institucional, e educação como prática social específica, historicamente vinculada a finalidades formativas, culturais, éticas e políticas. Confundir esses planos empobrece a análise e favorece tanto defesas apologéticas quanto recusas simplistas.

Laval (2004) oferece uma das sistematizações mais consistentes da crítica à mercantilização educacional ao mostrar que a escola, progressivamente, vem sendo pensada à

imagem da empresa. Segundo sua análise, a razão neoliberal opera não apenas no plano das políticas macroeconômicas, mas também no plano da cultura institucional, insinuando nos sistemas educacionais a linguagem do desempenho, da eficiência, da competitividade e da utilidade imediata. Nesse movimento, o estudante tende a ser concebido como consumidor, a família como cliente, o professor como prestador de serviço e a escola como unidade de produção cujos resultados devem ser aferidos, comparados e publicizados.

Essa reconfiguração dialoga com a análise de Apple (2003) sobre a ascensão dos setores que conjugam agendas de mercado, padronização curricular, avaliações em larga escala e responsabilização individual dos educadores. O autor mostra como, sob o aparente tecnicismo de reformas curriculares e avaliativas, operam projetos políticos e econômicos específicos, que subordinam a escola a interesses de grupos organizados e redefinem o que conta como conhecimento legítimo. Do mesmo modo, Frigotto (2010) e Saviani (2008) analisam, no contexto brasileiro, como o discurso da produtividade escolar pode encobrir processos de desqualificação do trabalho pedagógico, de simplificação do currículo e de subordinação da educação a funções meramente instrumentais.

A docência, no interior dessas transformações, não pode ser reduzida à execução de tarefas didáticas previamente definidas. Tardif (2014) demonstra que o trabalho docente mobiliza saberes plurais, construídos na formação, na experiência profissional, na relação com colegas e com estudantes, e em diálogo com saberes disciplinares e curriculares. Esses saberes não se deixam capturar integralmente por protocolos, apostilas ou plataformas, pois emergem de decisões situadas, contextuais e relacionais. Nóvoa (1995, 2009) reforça a dimensão histórica e profissional da docência, lembrando que a constituição do professor como sujeito capaz de decidir, avaliar e conduzir o processo pedagógico é fruto de lutas, debates e construções coletivas, e não de concessão administrativa.

Freire (1996), por sua vez, articula a docência como prática ética, política e intelectual. A educação, em sua leitura, supõe reciprocidade, escuta, curiosidade epistemológica e rigorosidade metódica, elementos que ultrapassam em muito a execução de conteúdos pré-estruturados. Quando o ensino se reduz a transmissão mecanizada de conteúdos acompanhada de rituais de avaliação objetivamente mensuráveis, perde-se justamente aquilo que caracteriza a educação como ato formativo, a saber, sua capacidade de mobilizar pensamento crítico, reflexão sobre o mundo e constituição de sujeitos.

A mercantilização, portanto, não opera apenas sobre a organização da escola e sobre as

políticas educacionais. Opera também sobre o modo como a docência é imaginada, prescrita e cotidianamente exercida. É nesse entrecruzamento, entre dispositivos de mercado e processos pedagógicos, que a discussão central deste artigo se enraíza.

## **PERFORMATIVIDADE, GERENCIALISMO E A RECONFIGURAÇÃO DA ESCOLA**

Para compreender como a mercantilização incide sobre a docência, é fundamental mobilizar os conceitos de performatividade e gerencialismo educacional. Ball (2002, 2005) define a performatividade como tecnologia, cultura e modo de regulação que opera por meio de indicadores, comparações, metas e avaliações visíveis. Sua força reside em tornar o desempenho mensurável e permanentemente exposto, de tal modo que os sujeitos se veem obrigados a agir em função de seu rendimento comparável a padrões externos. Na educação, essa lógica se manifesta em *rankings*, índices de aprovação, taxas de retenção, resultados em avaliações em larga escala, metas de matrícula e indicadores institucionais diversos.

A performatividade não é uma externalidade que se acrescenta ao trabalho pedagógico sem afetá-lo. Ao contrário, segundo Ball (2005), ela o reestrutura por dentro, produzindo uma nova subjetividade profissional. O professor passa a orientar seu cotidiano por critérios de visibilidade e comparação. Planejamentos são ajustados em função das avaliações; conteúdos passam a ser filtrados pelo que cai ou não cai nos testes; a docência é reorientada para gerar resultados demonstráveis. Nesse processo, a dimensão formativa, ética, relacional e intelectual do ensino tende a ser deslocada para segundo plano, não por opção do professor, mas por pressão estrutural.

O gerencialismo educacional, por sua vez, importa para a escola lógicas, vocabulários e técnicas típicas da gestão empresarial. Sob essa ótica, a organização escolar deve ser avaliada por sua eficiência, por sua capacidade de otimizar recursos, por seu alinhamento a planos estratégicos e por sua responsividade a indicadores. Trata-se, conforme argumentam Oliveira (2004) e Hypolito (2011), de um modelo de regulação que não apenas incide sobre a gestão administrativa, mas redefine o sentido do trabalho docente, introduzindo pressões por metas, responsabilização individual e intensificação da jornada. Hypolito (2011) sublinha que a reorganização gerencialista da escola, no contexto brasileiro, articula-se a reformas curriculares, políticas de avaliação e dispositivos de monitoramento que progressivamente cerceiam a capacidade deliberativa dos professores.

A articulação entre performatividade e gerencialismo alimenta o que Oliveira (2004) caracteriza como processo de precarização e flexibilização do trabalho docente. Nessa configuração, responsabiliza-se o professor por resultados cuja determinação depende de variáveis estruturais, como desigualdades socioeconômicas, condições de trabalho, infraestrutura, políticas públicas e composição das turmas. O efeito é duplo. De um lado, individualiza-se a responsabilidade por fenômenos sistêmicos, desonerando política e institucionalmente os gestores e os formuladores de políticas. De outro, instala-se uma sensação permanente de insuficiência, que pode contribuir para quadros de sofrimento psíquico, adoecimento docente e perda de sentido profissional.

Reforça-se, desse modo, uma tensão central entre discurso e prática. Ao mesmo tempo em que o vocabulário oficial reitera a importância do professor, da qualidade pedagógica e da formação integral, a engrenagem institucional premia desempenhos visíveis, resultados quantificáveis e aderência a modelos padronizados. O professor vê-se pressionado a operar em múltiplos registros: planejar em profundidade e, simultaneamente, cumprir protocolos; atender às singularidades dos estudantes e, simultaneamente, produzir resultados agregados; sustentar autoridade pedagógica e, simultaneamente, ajustar-se à lógica de satisfação do cliente.

## **DA AUTORIDADE PEDAGÓGICA À FUNÇÃO TUTORIAL: A TUTORIZAÇÃO DO PROFESSOR COMO CATEGORIA ANALÍTICA**

Talvez um dos efeitos mais discretos e, por isso mesmo, mais preocupantes da mercantilização da educação seja a progressiva redução do professor a funções tutoriais. Para nomear esse processo, o artigo mobiliza a expressão tutorização do professor como categoria interpretativa, construída em diálogo com a literatura sobre autonomia docente (Contreras, 2002), intelectual transformador (Giroux, 1997), saberes docentes (Tardif, 2014) e trabalho docente precarizado (Oliveira, 2004; Hypolito, 2011). A expressão não pretende inaugurar um conceito fechado nem substituir categorias consagradas; ela funciona como ferramenta heurística para descrever um conjunto coerente de tendências observáveis em diferentes sistemas educacionais.

Nesta leitura, entende-se por tutorização do professor o processo pelo qual o exercício da docência tende a ser reduzido à mediação operacional de materiais, atividades, roteiros, plataformas e indicadores concebidos por instâncias externas ao professor, de modo que sua atuação pedagógica vai sendo progressivamente esvaziada de autoria curricular, deliberação

avaliativa e autoridade intelectual. Falar em tutorização, neste sentido, não significa desvalorizar a tutoria como prática específica em determinados contextos formativos. Significa, sim, problematizar a tendência a generalizar, no trabalho docente como um todo, uma posição funcional de acompanhamento e execução de decisões pedagógicas tomadas em outros lugares.

Contreras (2002) discute a autonomia profissional docente como construção histórica e como dimensão ética, associada à responsabilidade pelo processo educativo e à possibilidade de decidir, situada e fundamentadamente, sobre conteúdos, métodos e relações pedagógicas. Para o autor, a autonomia docente não se confunde com individualismo nem com isolamento; trata-se de autonomia relacional, que se exerce em diálogo com colegas, estudantes, instituições e tradições pedagógicas. Quando essa autonomia é progressivamente subtraída, por imposição de materiais apostilados, roteiros padronizados, plataformas prescritivas e indicadores obrigatórios, o professor vai sendo deslocado do lugar de sujeito intelectual da educação para uma posição de operador de decisões tomadas em outros lugares.

Giroux (1997) sustenta, em sentido convergente, que o professor deve ser compreendido como intelectual transformador, capaz de problematizar os saberes, contextualizá-los historicamente e articulá-los à formação crítica dos estudantes. Ao adotar essa categoria, Giroux contrapõe-se explicitamente a concepções tecnicistas que reduzem a docência à aplicação de técnicas, métodos ou materiais previamente validados. A crítica é especialmente oportuna no contexto atual, em que a retórica da inovação educacional muitas vezes convive com uma intensa prescrição do trabalho pedagógico.

A tutorização, assim definida, manifesta-se em três planos articulados. No plano curricular, expressa-se pela adoção massiva de materiais apostilados e roteiros sequenciais que descrevem, semana a semana, aula a aula, o que o professor deve fazer, em que ordem, com que recursos. No plano avaliativo, traduz-se na padronização de instrumentos, na ênfase em testes alinhados a avaliações externas e na redução do espaço para avaliações qualitativas e formativas construídas a partir da realidade da turma. No plano institucional, manifesta-se pela cobrança sistemática de preenchimento de plataformas, registros de indicadores, relatórios de desempenho e cumprimento de cronogramas que deixam pouca margem para deliberação pedagógica. Em cada um desses planos, o que se esvazia não é necessariamente a jornada do professor, que frequentemente se intensifica, mas seu espaço de decisão, interpretação e autoria pedagógica.

A figura resultante tende a ser a de um profissional sobrecarregado de tarefas operacionais, responsabilizado por resultados e desprovido das condições para exercer

plenamente sua condição de educador. A retórica de valorização docente, nesse contexto, convive de maneira tensa com uma reconfiguração que retira do professor justamente aquilo que faz da docência uma profissão intelectual. Evidencia-se, portanto, que a tutorização, enquanto categoria analítica, não descreve um traço isolado, mas uma tendência estrutural que atravessa currículo, avaliação, gestão e formação.

## **APROVAÇÃO, INDICADORES E O DESLOCAMENTO DA APRENDIZAGEM**

Um dos pontos mais sensíveis da mercantilização da docência diz respeito ao modo como a aprendizagem vai sendo deslocada pela valorização de indicadores de desempenho, em especial taxas de aprovação, retenção de estudantes e resultados em avaliações externas. O argumento não é contrário à avaliação ou à busca por melhores indicadores de permanência escolar. Trata-se de problematizar a tendência a confundir aprovação formal com aprendizagem efetiva, a ponto de o cumprimento de metas de aprovação tornar-se, em muitos contextos, objetivo central do trabalho educativo.

A tensão entre aprovação e aprendizagem não é nova na literatura educacional, mas adquire contornos particulares no interior de lógicas mercantis. Em instituições submetidas à competição por matrículas, à manutenção de fluxos de caixa e à publicização de resultados, a aprovação tende a assumir funções institucionais que extrapolam a dimensão pedagógica. Aprovar pode, nesses contextos, significar reter o cliente, preservar a imagem da instituição, atender a metas de permanência ou responder a índices externos. A consequência pode ser a instalação de uma cultura escolar em que a exigência intelectual, o rigor metódico e a expectativa de aprendizagem efetiva são progressivamente relativizados em favor de resultados quantitativos.

Freitas (2012) analisa, em chave crítica, como políticas de responsabilização e *accountability*, quando combinadas com avaliações em larga escala e programas de premiação por desempenho, podem induzir práticas de estreitamento curricular, treinamento para testes e distorção de indicadores. O problema, nesse caso, não é a existência de dispositivos avaliativos, mas a maneira como eles podem reorganizar o trabalho docente em torno de objetivos quantitativos que não coincidem com a formação integral dos estudantes.

Nessa engrenagem, instala-se um paradoxo particularmente preocupante. Quanto mais a lógica produtivista pressiona o professor por aprovações e indicadores, mais ele tende a se ver enredado em um conjunto de rotinas que deslocam tempo, atenção e energia da mediação

pedagógica propriamente dita. O planejamento cede espaço ao preenchimento de plataformas; o diálogo com o estudante cede espaço ao registro de atendimentos; a avaliação formativa cede espaço à simulação de provas externas. O efeito cumulativo desse deslocamento não se traduz apenas em piora da qualidade do ensino, mas também em perda de sentido, por parte do professor, sobre o propósito mesmo de seu trabalho.

A crítica aqui delineada não defende a volta a um modelo romantizado de escola, nem rejeita indicadores ou avaliações. Defende, sim, a necessidade de subordinar instrumentos técnicos a finalidades pedagógicas explicitadas democraticamente, de modo que a aprendizagem efetiva permaneça como referência central do trabalho educativo. Sem essa subordinação, indicadores concebidos como ferramentas de diagnóstico podem converter-se em fins em si mesmos, capturando a escola em uma dinâmica de *performance* que pouco se relaciona com a formação humana.

## **PLATAFORMIZAÇÃO, DATIFICAÇÃO E A CAPTURA DO TRABALHO DOCENTE**

A discussão sobre mercantilização da docência não pode ignorar o crescente protagonismo das tecnologias digitais e das plataformas educacionais. Seria equivocado, porém, tratar tecnologia e plataforma como problemas em si. Recursos digitais podem ampliar possibilidades pedagógicas, facilitar a organização do trabalho, oferecer materiais diversificados e aproximar estudantes de linguagens contemporâneas. O risco analisado neste artigo não reside no uso de tecnologias, mas em sua apropriação por lógicas gerencialistas e mercantis, que podem redefinir o trabalho docente em moldes heterônomos.

Selwyn (2017) argumenta que a tecnologia educacional nunca é neutra. Seus desenhos incorporam pressupostos pedagógicos, econômicos e políticos, e seus efeitos dependem das condições institucionais em que é apropriada. Quando o desenho tecnológico é conduzido por atores externos à escola, com objetivos comerciais ou administrativos, a autonomia pedagógica tende a ser progressivamente deslocada por lógicas de controle, monitoramento e padronização. Williamson (2017) complementa essa análise ao demonstrar como a datificação da educação, expressa na coleta massiva de dados sobre estudantes, professores e escolas, reconfigura a própria racionalidade da gestão escolar, inscrevendo no cotidiano pedagógico dispositivos de classificação, previsão e intervenção que antes pertenciam ao domínio empresarial.

Van Dijck, Poell e De Waal (2018) descrevem a consolidação de uma sociedade de

plataforma, na qual infraestruturas digitais privadas estruturam, cada vez mais, setores essenciais da vida pública, incluindo a educação. Os autores mostram como grandes corporações tecnológicas articulam serviços, algoritmos, coleta de dados e modelos de negócio em dispositivos que se apresentam como neutros, mas que operam segundo valores, interesses e racionalidades específicas. Aplicadas à escola, essas plataformas organizam o tempo docente, definem atividades, coletam dados sobre desempenho e alimentam *dashboards* que passam a mediar a relação entre professores, gestores, estudantes e famílias.

Ball, Maguire e Braun (2016) chamam atenção para o fato de que políticas educacionais não se efetivam de maneira neutra ou linear, mas são traduzidas, adaptadas e ressignificadas nas escolas. No entanto, quando dispositivos tecnológicos são desenhados como sistemas fechados, com protocolos automáticos, indicadores pré-definidos e métricas obrigatórias, essa margem de tradução tende a estreitar-se. O professor encontra-se, então, diante de plataformas que organizam seu tempo, definem suas atividades, coletam dados sobre seu desempenho e o situam em comparações com pares, sem que participe, de modo substantivo, da concepção de tais dispositivos. Quando o trabalho docente passa a ser continuamente rastreado por sistemas de *learning analytics*, registros automáticos de cumprimento de atividades e metas de engajamento, à docência tende a ajustar-se àquilo que o sistema consegue medir. Aspectos essenciais da educação, como a escuta, a mediação ética, a confiança construída na relação com o estudante e a reflexão sobre o currículo; tornam-se invisíveis na métrica, e aquilo que é invisível na métrica tende, gradualmente, a ser negligenciado na prática.

Há, ainda, outro efeito relevante. A difusão de plataformas estruturadas por grandes empresas de tecnologia inscreve, na rotina escolar, lógicas de mercado, dependências técnicas e relações contratuais que ultrapassam a esfera pedagógica. Laval (2004) já alertava para o risco de que a escola se convertesse em terreno privilegiado de expansão comercial, e a crescente presença de plataformas privadas em redes públicas de ensino renova a pertinência dessa advertência. Não se trata de rejeitar parcerias, mas de reconhecer que decisões tecnológicas são também decisões pedagógicas e políticas, e devem ser submetidas a controle democrático e a deliberação profissional. A relação entre tecnologia e docência, portanto, não é automaticamente libertadora nem automaticamente alienante. Seu sentido depende das finalidades que a organizam, das condições de participação dos professores na sua concepção e dos limites que a escola e a sociedade estabelecem para seu uso.

## **O CENÁRIO BRASILEIRO: PRIVATIZAÇÃO, PARCERIAS E PRESSÕES POR RESULTADOS**

As análises até aqui desenvolvidas ganham contornos específicos quando situadas no contexto educacional brasileiro. No Brasil, a mercantilização da educação não se limita à expansão do ensino privado ou à adoção de vocabulários gerenciais. Ela se expressa, também, em arranjos institucionais que articulam redes públicas e atores privados em torno de materiais didáticos padronizados, sistemas de avaliação, plataformas digitais e consultorias pedagógicas. Adrião (2018) mostra que a privatização da educação básica brasileira deve ser compreendida em suas múltiplas dimensões, que extrapolam a transferência de matrículas para o setor privado e abrangem a entrada de empresas e fundações no desenho curricular, na formação docente e na gestão escolar. Essa configuração exige atenção analítica, pois redefine silenciosamente as fronteiras entre o público e o privado na escola.

Peroni e Caetano (2015) argumentam que a relação público-privada na educação brasileira tem sido disputada por projetos políticos distintos, com consequências diretas para a natureza do trabalho docente e para a finalidade pública da escola. Parcerias entre secretarias de educação e organizações privadas frequentemente trazem consigo modelos pedagógicos pré-estruturados, metas de desempenho e protocolos de acompanhamento que reduzem a margem de deliberação das equipes escolares. Ainda que as parcerias sejam apresentadas como soluções técnicas para problemas educacionais, carregam escolhas políticas e pedagógicas que precisam ser examinadas criticamente.

A avaliação em larga escala, expressa em sistemas como o Sistema de Avaliação da Educação Básica, cumpre papel central nessa dinâmica. Seus resultados, quando convertidos em instrumento quase exclusivo de responsabilização, alimentam políticas de premiação, ranqueamento de escolas e pressão por resultados que atingem de modo particularmente intenso as redes públicas. Freitas (2012) observa que esse arranjo, ao acoplar avaliações padronizadas, metas de desempenho e responsabilização individualizada, induz distorções típicas das reformas empresariais da educação, como estreitamento curricular, treinamento para testes e sobrecarga docente. A adoção crescente de sistemas apostilados e de plataformas digitais privadas por redes municipais e estaduais, por sua vez, reforça a tendência de tutorização do professor descrita nas seções anteriores.

A Base Nacional Comum Curricular, ao organizar de maneira mais precisa os objetos de

aprendizagem, representa um marco regulatório relevante, cujos efeitos dependem do modo como é apropriada. Quando interpretada em chave pedagógica e articulada a projetos político-pedagógicos construídos coletivamente, pode contribuir para referências compartilhadas de qualidade. Quando interpretada em chave gerencial, como mero alinhamento a materiais didáticos, avaliações e plataformas padronizadas, tende a reforçar a prescrição do trabalho docente e a reduzir o espaço de autoria curricular do professor. Essa ambivalência, tratada com seriedade pela literatura brasileira (Hypolito, 2011; Peroni; Caetano, 2015), evidencia que a disputa contemporânea pela educação não se dá apenas no plano das políticas, mas também no plano cotidiano da escola, onde professores traduzem, negociam e, muitas vezes, resistem a prescrições heterônomas.

O cenário brasileiro, portanto, não reproduz mecanicamente tendências internacionais. Articula-as a desigualdades históricas, limitações orçamentárias, condições precárias de trabalho em muitas redes e processos de expansão de parcerias com o setor privado, produzindo um quadro em que a tutorização do professor se manifesta com contornos próprios e, em muitos casos, agravados. Compreender esse quadro é indispensável para qualquer proposta séria de valorização docente e de melhoria da qualidade educacional no país.

## **CAMINHOS POSSÍVEIS: PROTAGONISMO DOCENTE, FORMAÇÃO E SENTIDO PÚBLICO DA ESCOLA**

A análise desenvolvida até aqui não conduz, é preciso sublinhar, a uma defesa nostálgica da escola tradicional nem a uma recusa simplista de mudanças, tecnologias ou políticas de avaliação. A escola precisa, de fato, transformar-se, para responder aos desafios de sociedades marcadas por desigualdades persistentes, mudanças tecnológicas aceleradas, novas linguagens culturais e demandas ético-políticas inéditas. O ponto central do argumento é outro: qualquer transformação educacional consistente depende de professores valorizados, autônomos, bem formados e reconhecidos como sujeitos centrais do processo de ensino-aprendizagem.

Nessa direção, a formação docente cumpre papel estratégico. Nóvoa (2009, 2017) argumenta que a formação de professores precisa estruturar-se em torno de uma sólida base intelectual, articulando conhecimento disciplinar profundo, saberes pedagógicos consistentes e engajamento com a profissão. Formações frágeis, aligeiradas e moldadas por lógicas de treinamento operacional contribuem, ainda que involuntariamente, para a tutorização do

professor, pois o deixam menos instrumentalizado para resistir a prescrições heterônomas e para construir alternativas pedagógicas autênticas. Investir em formação robusta, inicial e continuada, é também investir em protagonismo docente.

Do ponto de vista institucional, trata-se de reconstruir espaços reais de decisão pedagógica. Projetos político-pedagógicos precisam recuperar sua função efetiva, não como documentos burocráticos, mas como construções coletivas em torno das quais se organiza o sentido da escola. Conselhos escolares, reuniões pedagógicas, colegiados e tempos específicos de trabalho coletivo precisam ser preservados, ampliados e qualificados. Quando o cotidiano escolar é tomado exclusivamente por exigências administrativas, avaliativas e de produtividade, esvazia-se o próprio solo institucional em que a autonomia docente poderia florescer.

Políticas educacionais, por sua vez, carregam responsabilidade decisiva nesse processo. Modelos de regulação que convertem avaliações externas em instrumento quase exclusivo de gestão escolar, que premiam desempenho em testes padronizados e que responsabilizam individualmente o professor por resultados agregados tendem a fortalecer a lógica mercantil. Alternativas possíveis incluem a construção de avaliações mais integrais, a diversificação dos indicadores considerados, a articulação entre avaliação e apoio pedagógico efetivo, o reconhecimento de condições desiguais de trabalho, a regulação democrática das parcerias público-privadas e a garantia de carreiras profissionais atrativas e consistentes. Essas escolhas não são apenas técnicas; são escolhas políticas sobre o tipo de educação e de sociedade que se pretende construir.

Finalmente, cumpre recuperar o sentido público da escola. Em uma chave que articula Freire (1996), Saviani (2008) e Nóvoa (2017), a escola não pode ser compreendida como prestadora de serviço comercial, mas como instituição que responde por dimensões essenciais da vida social: socialização das novas gerações, transmissão crítica do patrimônio cultural, formação para a cidadania, produção e apropriação de conhecimento. Nesse horizonte, o professor não pode ser tratado como operador de sistemas ou entregador de resultados, pois a docência envolve mediação, escuta, planejamento, avaliação, criação, cuidado, autoridade pedagógica e responsabilidade formativa. Subtrair essas dimensões é subtrair a própria possibilidade de educação digna desse nome.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso aqui delineado buscou examinar, de maneira crítica e articulada, como a mercantilização da educação se manifesta na redefinição da docência, com destaque para o esvaziamento do protagonismo pedagógico do professor, para a tutorização do seu trabalho e para a subordinação da aprendizagem a indicadores de desempenho, aprovação e satisfação institucional. Procurou-se mostrar que esse processo não é resultado de decisões isoladas, mas de uma reconfiguração cultural, política e institucional mais ampla, que inscreve, na vida escolar, linguagens, dispositivos e racionalidades típicas do mercado.

Foi argumentado que a docência, compreendida como trabalho intelectual, ético e político, resiste a reduções operacionais e não se deixa capturar integralmente por apostilas, plataformas ou protocolos. Ao mesmo tempo, reconheceu-se que as pressões da performatividade, do gerencialismo e da plataformização produzem efeitos reais sobre a organização do cotidiano escolar, sobre a autonomia pedagógica e sobre a saúde docente. Essa tensão entre a natureza intrínseca da docência e os dispositivos que tentam discipliná-la é um dos traços mais relevantes do presente educacional.

A noção de tutorização do professor, proposta como categoria interpretativa, permitiu articular, em um mesmo eixo analítico, fenômenos que aparecem fragmentados na literatura: a padronização curricular, a intensificação da avaliação externa, a expansão de sistemas apostilados, a crescente adoção de plataformas digitais privadas e a individualização da responsabilidade docente. Ao reunir esses fenômenos sob uma chave comum, torna-se possível perceber que não se trata apenas de problemas pontuais, mas de uma tendência estrutural que redefina o lugar do professor no processo educativo.

A análise evidenciou, ainda, que tecnologias, indicadores e políticas avaliativas não são, em si, problemas. Podem, ao contrário, contribuir para diagnósticos mais precisos, para apoios pedagógicos qualificados e para processos mais transparentes de gestão. O problema emerge quando esses instrumentos deixam de ocupar posição ancilar em relação a finalidades pedagógicas deliberadas e passam a comandar o processo educativo, impondo ritmos, critérios e objetivos que se afastam da formação humana.

Diante desse quadro, é possível afirmar que qualquer perspectiva consistente de melhoria educacional exige o reconhecimento do professor como trabalhador intelectual, dotado de autoridade pedagógica, autonomia profissional e responsabilidade formativa. Isso supõe

investimento sério em formação inicial e continuada, recomposição de condições reais de trabalho, reconstrução de espaços institucionais de deliberação coletiva, regulação democrática das parcerias público-privadas e, sobretudo, retomada do sentido público da escola.

O artigo, por sua natureza teórico-reflexiva, tem limites evidentes. Não substitui estudos empíricos situados, necessários para compreender, em contextos específicos, como a mercantilização se manifesta, é apropriada ou resistida. Tampouco esgota o conjunto de autores e perspectivas relevantes para o tema. Aponta, porém, caminhos promissores para o aprofundamento, entre os quais se destacam investigações sobre os efeitos da plataformização sobre a autonomia docente em redes públicas, estudos sobre a relação entre políticas de responsabilização e sofrimento docente, pesquisas sobre a apropriação da Base Nacional Comum Curricular em diferentes contextos e análises sobre experiências institucionais que resistem, sem negar a contemporaneidade, à lógica exclusivamente gerencial da educação. O desafio, em última instância, é reafirmar a docência como profissão intelectual, ética e política, sem a qual não há escola pública, qualidade educacional nem formação humana plena.

## REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, T. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018.
- APPLE, M. W. **Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.
- BALL, S. J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.
- BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.
- BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Ponta Grossa: UEPG, 2016.
- CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômica capitalista. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

HYPOLITO, Á. M. Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 21, n. 38, p. 59-78, jul./set. 2011.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Planta, 2004.

NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R. O público e o privado na educação: projetos em disputa? **Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 337-352, jul./dez. 2015.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 40. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SELWYN, N. **Education and technology**: key issues and debates. 2. ed. London: Bloomsbury, 2017.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VAN DIJCK, J.; POELL, T.; DE WAAL, M. **The platform society**: public values in a connective world. New York: Oxford University Press, 2018.

WILLIAMSON, B. **Big data in education**: the digital future of learning, policy and practice. London: SAGE, 2017.