

unesp  UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

FRANCIELE DEL VECCHIO DOS SANTOS

**PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE
NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
PRIVADA PAULISTA**



ARARAQUARA – S.P.

2023

FRANCIELE DEL VECCHIO DOS SANTOS

**PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE
NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA
PRIVADA PAULISTA**

Tese de Doutorado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Formação do professor, trabalho docente e práticas pedagógicas

Orientador: Profa. Dra. Maria José da Silva Fernandes

ARARAQUARA – S.P.

2023

S237p

Santos, Franciele Del Vecchio dos

Precarização do trabalho docente no contexto da Educação Básica Privada Paulista / Franciele Del Vecchio dos Santos. -- Araraquara, 2023

199 f.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara

Orientadora: Maria José da Silva Fernandes

1. Trabalho Docente. 2. Precarização do trabalho docente. 3. Educação Básica Privada. 4. Educação Básica Privada Paulista. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

FRANCIELE DEL VECCHIO DOS SANTOS

PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA PRIVADA PAULISTA

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Formação do professor, trabalho docente e práticas pedagógicas

Orientador: Profa. Dra. Maria José da Silva Fernandes

Data da defesa: 26/05/2023

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Profa. Dra. Maria José da Silva Fernandes
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

Membro Titular: Profa. Dra. Andreza Barbosa
Pontifícia Universidade Católica de Campinas

Membro Titular: Profa. Dra. Marcia Jacomini
Universidade Federal de São Paulo

Membro Titular: Profa. Dra. Sueli Guadalupe de Lima Mendonça
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

Membro Titular: Kellcia Rezende de Souza
Universidade Federal da Grande Dourados

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras UNESP – Campus de Araraquara

AGRADECIMENTOS

O Tecelão

Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito que um galo
antes e o lance a outro;
e de outros galos que com muitos outros galos
se cruzem os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.

E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entretendendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.

A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.

(MELO NETO, 2008)

Aos meus amados pais, Antonio “Magal” (*in memoriam*) e Maria, dedico estas palavras com todo o meu amor e gratidão. Vocês são a minha base, o solo onde eu me firmo e o porto seguro onde encontro refúgio. Sem o apoio incondicional de vocês, eu não teria chegado até aqui. Obrigado por todo o amor, educação e ensinamentos que me concederam ao longo dos anos. Serei eternamente grata por tudo o que vocês fizeram e continuam fazendo por mim.

Ao meu irmão Giordano, meu melhor amigo. Sempre me pego pensando em quão privilegiada sou por tê-lo em minha vida. Você é meu parceiro, meu conselheiro e, acima de tudo, um propósito que dá sentido à minha existência. É maravilhoso ter alguém em quem confiar, com quem compartilhar momentos e se sentir presente e importante. Você me inclui em tudo. E, por isso, eu posso dizer que também sou um pouquinho de você.

Queridos vovô Antonio e vovó Nathalia (*in memoriam*), não há palavras suficientes para expressar minha gratidão por terem me ensinado que a verdadeira educação transcende as paredes da sala de aula. Vocês me mostraram que a honestidade e a integridade são valores fundamentais para uma vida plena e feliz. Sou profundamente grata por ter vocês como meus exemplos e guias.

Ao meu companheiro Rodrigo “Roko”, pelo incentivo e crença na minha capacidade. Suas palavras de apoio e o amor que compartilhamos são o combustível que me impulsiona a seguir em frente, em busca de nossos sonhos juntos. Sua presença é um presente inestimável em minha vida, eu te amo.

Gostaria de expressar minha profunda gratidão à minha orientadora, Maria José. Ao longo dessa jornada, ela caminhou ao meu lado com zelo, ética e retidão, sempre disposta a ajudar e me guiar com amor incondicional pelo que faz. Sua presença constante e apoio inabalável foram essenciais para meu crescimento pessoal, profissional e acadêmico. Seu trabalho árduo e o compromisso em auxiliar seus alunos é verdadeiramente inspirador. Obrigada, de coração, por tudo o que você fez e continua fazendo por mim.

Aos professores e professoras que participaram da pesquisa. Sua disposição, confiança e compartilhamento de experiências foram imensuráveis para a realização deste trabalho.

Aos trabalhadores e trabalhadoras que contribuíram para tornar possível a nossa existência enquanto estudantes e pesquisadores, especialmente aos funcionários e funcionárias da manutenção, aos terceirizados e terceirizadas da limpeza e aos professores e professoras da UNESP/Araraquara, meus sinceros agradecimentos. Vocês são fundamentais para a nossa jornada acadêmica.

Ao grupo de Pesquisa “Trabalho docente, suas relações com o universo escolar e a sociedade”, agradeço de coração por todas as discussões, trabalho partilhado, conhecimentos divididos e companheirismo.

Agradeço à Profa. Dra. Andreza Barbosa e à Profa. Dra. Marcia Jacomini, por terem se dedicado a ler e revisar meu trabalho com tanto cuidado e atenção. Suas valiosas sugestões e reflexões no exame de qualificação foram de grande importância para a conclusão desta pesquisa.

Por fim, quero agradecer a todos os meus amigos e familiares, de longe e de perto, por compreenderem as minhas ausências, reclusão e distanciamento. O apoio e a compreensão que recebi de vocês me ajudaram de muitas formas, ainda que nem imaginem.

RESUMO

O mundo do trabalho tem passado por profundas mudanças nas últimas décadas, sobretudo devido à emergência do neoliberalismo e à reestruturação produtiva. A evolução tecnológica, a desregulamentação e a flexibilização têm modificado significativamente a dinâmica social e laboral. Essas transformações impactam diretamente os setores sociais, redefinindo as relações e o papel de instituições como a família, o Estado e a escola. Especialmente a escola pública vivencia um cenário de crises frente a novos papéis que vão sendo assumidos pelo Estado, ganhando espaço a mercantilização da educação. Nesse contexto, verificou-se um crescimento na oferta de vagas em escolas privadas no Brasil com um incremento de vagas de trabalho aos docentes; contudo, apesar de seu crescimento, a Educação Básica privada ainda é pouco explorada em termos de pesquisas e análises. O objetivo geral desta pesquisa é problematizar as condições de trabalho vivenciadas nas escolas privadas do estado de São Paulo e suas possíveis interferências no trabalho docente. Alinhada a este objetivo, a pesquisa buscou traçar um panorama das escolas privadas do estado de São Paulo a partir dos dados oficiais e da literatura especializada e identificar as características e condições de trabalho dos professores de escolas privadas paulistas. Partiu-se da hipótese de que o trabalho docente nessas instituições é pouco conhecido, constituindo-se um quadro impreciso acerca das condições apresentadas a seus trabalhadores e ocultando-se indícios de precarização enfrentados por seus professores. A quase invisibilidade no campo da pesquisa, associada à insegurança, resulta na submissão dos docentes a condições laborais pouco favoráveis e na ausência de ações voltadas à melhoria de suas condições de trabalho. A pesquisa adota um arcabouço teórico que contempla os estudos e proposições de Antunes (2015), Ball (2004), Dardot e Laval (2016), Enguita (1991, 2001, 2004), Oliveira (2005, 2010), Migliavacca (2010), Tardif e Lessard (2013) e Hypolito (2020). Trata-se de pesquisa qualitativa que teve coleta de dados empíricos por meio da aplicação de questionários eletrônicos respondidos por 263 professores de escolas privadas do estado de São Paulo. Os resultados da pesquisa indicaram tendências de precarização nas condições de trabalho dos professores das escolas privadas paulistas, como carga horária excessiva, instabilidade no trabalho e falta de plano de carreira. Além disso, identificou-se que o trabalho docente é pouco valorizado em um ambiente onde a atuação é pautada por aspectos performáticos e mercadológicos. Outra questão relevante é que muitos professores trabalham como horistas, o que resulta na falta de uma concepção de jornada de trabalho e em uma remuneração inadequada diante da carga de trabalho exigida. Do ponto de vista do trabalho coletivo, a falta de união e parceria entre os membros do universo escolar, aliada ao julgamento competitivo, enfraquecem as relações internas da escola e afetam a saúde mental e emocional dos professores. A cultura da performatividade, que valoriza o desempenho em detrimento das relações interpessoais, gera uma sobrecarga de trabalho e perda de sentido no processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para a percepção de desvalorização profissional e falta de autonomia docente. É preocupante a baixa participação dos professores em movimentos sociais, especialmente os sindicatos, uma vez que o principal documento que regula as relações de trabalho na educação privada paulista é firmado entre os sindicatos e as entidades patronais.

Palavras-chave: trabalho docente; Educação Básica privada; precarização do trabalho docente; escolas privadas paulistas.

RESUMEN

El mundo del trabajo ha experimentado profundos cambios en las últimas décadas, sobre todo debido a la emergencia del neoliberalismo y la reestructuración productiva. La evolución tecnológica, la desregulación y la flexibilización han modificado significativamente la dinámica social y laboral. Estas transformaciones impactan directamente en los sectores sociales, redefiniendo las relaciones y el papel de instituciones como la familia, el Estado y la escuela. Especialmente, la escuela pública experimenta un escenario de crisis frente a los nuevos roles que están siendo asumidos por el Estado, dando lugar a la mercantilización de la educación. En este contexto, se ha observado un crecimiento en la oferta de plazas en escuelas privadas en Brasil con un aumento de los puestos de trabajo para los docentes; sin embargo, a pesar de su crecimiento, la Educación Básica privada aún es poco explorada en términos de investigaciones y análisis. El objetivo general de esta investigación es problematizar las condiciones de trabajo experimentadas en las escuelas privadas del estado de São Paulo y sus posibles interferencias en el trabajo docente. Alineada a este objetivo, la investigación buscó trazar un panorama de las escuelas privadas del estado de São Paulo a partir de los datos oficiales y la literatura especializada, e identificar las características y condiciones de trabajo de los profesores de escuelas privadas paulistas. Se partió de la hipótesis de que el trabajo docente en estas instituciones es poco conocido, constituyendo un cuadro impreciso sobre las condiciones presentadas a sus trabajadores y ocultándose indicios de precarización enfrentados por sus profesores. La casi invisibilidad en el campo de la investigación, asociada a la inseguridad, resulta en la sumisión de los docentes a condiciones laborales poco favorables y en la ausencia de acciones dirigidas a mejorar sus condiciones de trabajo. La investigación adopta un marco teórico que contempla los estudios y proposiciones de Antunes (2015), Ball (2004), Dardot y Laval (2016), Enguita (1991, 2001, 2004), Oliveira (2005, 2010), Migliavacca (2010), Tardif y Lessard (2013) e Hypolito (2020). Se trata de una investigación cualitativa que realizó la recolección de datos empíricos a través de la aplicación de cuestionarios electrónicos respondidos por 263 profesores de escuelas privadas del estado de São Paulo. Los resultados de la investigación indicaron tendencias de precarización en las condiciones de trabajo de los profesores de las escuelas privadas paulistas, como una carga horaria excesiva, inestabilidad laboral y falta de plan de carrera. Además, se identificó que el trabajo docente es poco valorado en un ambiente donde la actuación está guiada por aspectos performativos y mercadológicos. Otra cuestión relevante es que muchos profesores trabajan como horistas, lo que resulta en la falta de una concepción de jornada laboral y en una remuneración inadecuada frente a la carga de trabajo exigida. Desde el punto de vista del trabajo colectivo, la falta de unión y colaboración entre los miembros del universo escolar, junto con un juicio competitivo, debilitan las relaciones internas de la escuela y afectan la salud mental y emocional de los profesores. La cultura de la performatividad, que valora el rendimiento en detrimento de las relaciones interpersonales, genera una sobrecarga de trabajo y pérdida de sentido en el proceso de enseñanza-aprendizaje, contribuyendo a la percepción de desvalorización profesional y falta de autonomía docente. Es preocupante la baja participación de los profesores en movimientos sociales, especialmente los sindicatos, ya que el principal documento que regula las relaciones laborales en la educación privada paulista se establece entre los sindicatos y las entidades patronales.

Palabras-claves: trabajo docente; Educación Básica privada; precarización del trabajo docente; escuelas privadas paulistas.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Trabalhos Seleccionados após levantamento bibliográfico

Quadro 2 – Características que definem um profissional, segundo Enguita (1991)

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Evolução das matrículas na Educação Básica privada – Brasil (2011–2021)

Gráfico 2 – Matrículas na Educação Básica Privada – Região Sudeste (2011–2021)

Gráfico 3 – Instituições privadas na Educação Básica – Brasil (2011–2021)

Gráfico 4 – Instituições de ensino (públicas e privadas) – Brasil (2011–2021)

Gráfico 5 – Instituições privadas na Educação Básica – Regiões da Federação (2011–2021)

Gráfico 6 – Instituições privadas – relação Brasil e Sudeste (2021)

Gráfico 7 – Escolas Privadas na Região Sudeste (2011–2021)

Gráfico 8 – Escolas Privadas na Região Sudeste (2021)

Gráfico 9 – Evolução do número de docentes na Educação Básica privada (2011–2021)

Gráfico 10 – Docentes da Educação Básica Privada – Região Sudeste (2011–2021)

Gráfico 11 – Média salarial dos professores do ensino básico privado com jornada acima de 35 horas semanais – em R\$

Gráfico 12 – Média salarial dos professores do Ensino Básico privado com jornada até 35 horas semanais – em R\$

Gráfico 13 – Prêmio salarial dos professores do Ensino Básico privado – Brasil (2011–2020)

Gráfico 14 – Média salarial mensal

Gráfico 15 – Aulas ministradas semanalmente

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Comparação entre as matrículas (privadas e públicas) – Brasil (2011–2021)

Tabela 2 – Matrículas na Educação Básica Privada – Regiões da Federação (2011–2021)

Tabela 3 – Matrículas na Educação Básica Privada – Regiões de São Paulo (2021)

Tabela 4 – Instituições privadas na Educação Básica – Brasil (2011–2021)

Tabela 5 – Instituições privadas na Educação Básica – Regiões da Federação (2011–2021)

Tabela 6 – Escolas Privadas na Região Sudeste (2011–2021)

Tabela 7 – Instituições Privadas por região – São Paulo (2021)

Tabela 8 – Docentes: Rede Pública e Setor Privado (2011–2021)

Tabela 9 – Docentes da Educação Básica Privada por regiões da Federação (2011–2021)

Tabela 10 – Docentes da Educação Básica Privada – Região Sudeste (2011–2021)

Tabela 11 – Docentes da Educação Básica Privada – Região do Estado de São Paulo (2021)

Tabela 12 – Situação funcional dos professores

Tabela 13 – Carga horária de trabalho semanal

Tabela 14 – Número de turmas em que ministra aulas

Tabela 15 – Número de estudantes aos quais ministra aulas semanalmente

Tabela 16 – Distribuição dos professores em relação ao número de escolas em que atuam

Tabela 17 – Distribuição dos professores quanto à natureza jurídica das escolas

Tabela 18 – Distribuição docente em relação aos estados em que atuam

Tabela 19 – Filiação Sindical

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
As escolas privadas da periferia de São Paulo: uma análise desde a colonialidade do poder à brasileira	18
2 TRABALHO E NEOLIBERALISMO: REFLEXÕES SOBRE SEUS DESDOBRAMENTOS NA CONTEMPORANEIDADE.	26
2.1 A dimensão ontológica da categoria trabalho: a perspectiva marxiano-lukacsiana	26
2.2 O sistema capitalista e as transformações do mundo do trabalho: da acumulação primitiva à flexibilização toyotista	33
2.3 A Nova Gestão Pública como consequência do capitalismo globalizado	41
3 O TRABALHO DOCENTE NA ENCRUZILHADA NEOLIBERAL: DESAFIOS E ESPECIFICIDADES DA PROFISSÃO EM UM MUNDO GLOBALIZADO	49
3.1 Trabalho docente enquanto categoria de análise	50
3.2 As reformas educacionais da década de 1990 e o trabalho docente	60
4 EDUCAÇÃO BÁSICA E TRABALHO DOCENTE NO SETOR PRIVADO	68
4.1 Marcos histórico-normativos da educação privada brasileira: da colônia à Primeira República.....	69
4.2 A Educação Básica privada: aspectos quantitativos.....	85
4.2.1 Matrículas na Educação Básica privada.....	87
4.2.2 Instituições de Ensino.....	95
4.2.3 Docentes	104
4.3 A legislação e a organização das escolas privadas	111
4.4 Condições de trabalho	117
4.4.1 Condições de trabalho dos professores paulistas	122
5 O TRABALHO DOCENTE NAS ESCOLAS PRIVADAS PAULISTAS: INDÍCIOS DE PRECARIZAÇÃO	132
5.1 Condições de trabalho	134
5.1.1 Situação funcional, salário e carga horária semanal de trabalho.....	135
5.1.2 Ambiente físico, recursos materiais e infraestrutura	147
5.1.3 Autonomia no processo de trabalho	149
5.1.4 Valorização profissional.....	152
5.1.5 Estabilidade e incerteza no trabalho	160
5.2 Coletividade Docente	162
5.2.1 Relações coletivas no espaço escolar	162
5.2.2 Os sindicatos	165

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	168
REFERÊNCIAS	174
APÊNDICES	184
Apêndice 1.....	184

1 INTRODUÇÃO

Este estudo teve origem no desejo de refletir sobre as condições de trabalho dos professores em escolas privadas de Educação Básica, setor em que atuo profissionalmente. Desde a graduação em Licenciatura em Ciências Sociais (2007–2011) pela Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da UNESP, Campus de Marília, tenho interesse na interseção entre sociedade, trabalho e educação, o que foi aprimorado em projetos de pesquisa nos quais atuei como bolsista durante a graduação. Essas experiências levaram-me a ter uma compreensão mais ampla da educação escolar e dos desafios enfrentados pelos professores na contemporaneidade. No entanto, a percepção mais precisa sobre os dilemas e as condições de trabalho dos professores só ocorreu após o término da graduação e início da carreira docente.

A minha primeira experiência profissional aconteceu em 2012 atuando como professora contratada temporariamente para lecionar Geografia nos Anos Finais do Ensino Fundamental, na função denominada na rede estadual paulista de Professor Categoria O¹. Essa experiência trouxe desafios como a desorganização no processo de atribuição de aulas, a falta de acesso e clareza nas informações aos professores, ambiente de trabalho desconfortável e pouco acolhedor, poucos funcionários para atender uma grande demanda de docentes e discentes, carga horária fragmentada e dividida entre diversas instituições com horários esparsos e desconexos, além da ausência de continuidade e vínculo com as escolas no desenvolvimento da prática educativa. Esses fatores evidenciaram que o trabalho docente é afetado por problemas estruturais históricos e políticas educacionais que alteraram, sobretudo após os anos 90, a rotina do ambiente escolar.

Cação (2001) destaca que, no final do século XX, ocorreram mudanças significativas no sistema educacional público de São Paulo, que reorganizaram o trabalho docente em direção à flexibilização, intensificação e precarização. A autora aponta que a Educação Básica enfrentou agravamentos em questões como a grande quantidade de alunos por sala de aula, falta de professores, infraestrutura precária, cultura de ênfase no desempenho, redução de custos e salários, e alterações nos direitos e jornadas de trabalho, o que afetou o processo de ensino-aprendizagem e as relações trabalhistas.

¹ No estado de São Paulo, a *categoria O* corresponde aos professores não efetivos contratados temporariamente a partir da Lei Complementar nº 1.093/2009. Esses docentes contam com carga horária de trabalho variada e, muitas vezes, em disciplinas que podem não ser específicas de sua licenciatura. Além disso, não há registro na carteira de trabalho e nem o recolhimento do Fundo de Garantia por Tempo de Serviço. Assim, recebem apenas pela quantidade de horas trabalhadas no período de seu contrato e, caso fiquem sem aulas, continuam com o vínculo empregatício (até que a vigência do contrato termine), porém, sem nenhum tipo de remuneração.

Em 2015, iniciei o mestrado na linha de pesquisa “Formação do professor, trabalho docente e práticas pedagógicas” do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras (FCL), Campus de Araraquara, com o objetivo de analisar as condições de trabalho dos professores contratados temporariamente pela rede estadual. A pesquisa trouxe elementos fundamentais para reflexão sobre o trabalho docente, demonstrando que a escola está inserida em um contexto social, econômico e político que influencia suas práticas. Durante o mestrado, tive a oportunidade de aprofundar meus conhecimentos na área de pesquisa educacional, participando de grupos de estudos e eventos acadêmicos. O contato com os diversos aportes teóricos somados à participação no grupo de pesquisa “Trabalho docente, suas relações com o universo escolar e a sociedade” foram fundamentais para fortalecer o interesse pelo trabalho dos professores e o meu compromisso com a defesa da valorização profissional e das condições de trabalho adequadas, dentre as quais, os salários dignos.

Após trabalhar como professora temporária na rede estadual, passei a lecionar Filosofia e Sociologia no Ensino Médio em uma escola privada. Ao finalizar o mestrado, decidi pela continuidade do estudo sobre o trabalho docente, agora com foco nas escolas privadas, motivada por minha experiência pessoal e profissional. Essa trajetória permitiu que eu percebesse os desafios e as problemáticas que envolvem o trabalho docente nesse contexto, como a insegurança constante e o ambiente competitivo e mercadológico.

Durante os últimos sete anos, trabalhei exclusivamente como docente em escolas privadas no interior de São Paulo. Nesse período, tive a oportunidade de conhecer e interagir com diversos outros profissionais da área, além de vivenciar diferentes ambientes escolares. Essas experiências mostraram-me que as fragilidades das condições de trabalho não se reduzem à rede pública, afetando também os profissionais que atuam em instituições privadas

Em 2018, motivada pelo contexto de trabalho que enfrentava, ingressei no doutorado no mesmo Programa e na mesma linha de pesquisa em que fiz o mestrado. No entanto, esse foi um ano marcado por inúmeros desafios em minha trajetória pessoal. Meu pai havia sido diagnosticado com câncer em um estágio avançado e terminal, o que abalou profundamente minha estrutura emocional, familiar e profissional. Lidar com a dinâmica do paciente em estado terminal é complexo e doloroso tanto para ele quanto para seus familiares, exigindo tomada de decisões práticas e constante preocupação com as questões financeiras. Essa realidade objetiva impactou-me profundamente e não pôde ser ignorada.

Marx (2006) afirmou que a lógica capitalista determina o modo de ser e pensar em nossa sociedade. Na minha experiência como docente em escolas privadas, senti a sociabilidade do

capital legitimando a submissão do trabalhador às imposições do mercado. Quando precisei me ausentar para acompanhar meu pai em sessões de quimioterapia, não houve diálogo ou negociação por parte das instituições, gerando insegurança quanto à minha permanência no trabalho. Esse drama pessoal afetou profundamente a minha prática em sala de aula. Infelizmente, meu pai faleceu em outubro daquele ano, e, em meados de dezembro, fui desligada de uma das instituições sob a justificativa de que eu havia tido muitas faltas ao longo do ano e que, por ser uma escola de pequeno porte, ela dependia de uma boa avaliação dos clientes para continuar funcionando.

Diante dessa fase pessoalmente difícil, minha vontade de compreender as condições que envolvem o trabalho docente nas escolas privadas tornou-se ainda mais forte, iniciando a construção desta tese. Essa experiência evidencia que o trabalho de pesquisa tem uma articulação direta com os determinantes que incidem sobre a vida da pessoa, da professora e da pesquisadora, em meio a mudanças profundas e significativas.

Minayo (2012) afirma que o trabalho de pesquisa se fundamenta em três verbos principais: compreender, interpretar e dialetizar. Nesse sentido, a compreensão da experiência é fundamental, permitindo entender a si mesmo e seu papel no mundo a partir das ações que realiza e das relações que estabelece. O presente estudo apresenta essas características, em um percurso que envolveu disciplinar o olhar, o ouvir e o escrever. Oliveira (2000) enfatiza que esse processo disciplinar ocorre na socialização do pesquisador aos códigos de sua formação, buscando uma percepção aguçada para a elaboração de um pensamento sobre o fenômeno estudado. Desse modo, é fundamental estabelecer a relação entre os dados gerados a partir da experiência e os conceitos e teorias consolidados em diferentes campos de pesquisa.

Não posso deixar de considerar também que o mundo do trabalho tem passado por grandes transformações nas últimas décadas, o que se deve em parte à ascensão do neoliberalismo e à reestruturação produtiva. O avanço tecnológico, a acumulação flexível, a desregulamentação e a flexibilização do trabalho são alguns dos aspectos que têm alterado significativamente o processo produtivo (ANTUNES, 2015). Essas mudanças têm impactado diretamente setores sociais, transformando suas relações e redefinindo o papel de instituições como a família, o Estado e a escola. Conseqüentemente, é necessário considerar esses fatores ao analisar as condições do trabalho docente nas escolas privadas.

O trabalho docente, dotado de complexidade que envolve as atividades e relações presentes no processo educativo, está inserido na estrutura capitalista e sofre impactos diretos das transformações do contexto social, político e econômico. No Brasil, as disparidades e

condições variadas das escolas, decorrentes de diferentes fontes de financiamento e formas de administração, contribuem para a complexidade e as contradições desse trabalho.

É relevante enfatizar que “trabalho docente” e “condições de trabalho docente” serão conceitos importantes na pesquisa que aqui apresento, especialmente a partir da compreensão apresentada por Oliveira (2010) e Migliavacca (2007, 2010), estudiosas de referência nessas temáticas. Oliveira (2010) define o trabalho docente como todo ato de realização no processo educativo, ou seja, trata-se de uma categoria repleta de sentido e que extrapola a regência de classe porque seu objeto é, antes de tudo, a relação humana. Por conseguinte, o que define o trabalhador docente é o seu labor, isto é, a sua experiência nas atividades educativas no lugar de quem educa ou contribui para tal. A autora afirma que a socialização das experiências construídas e elaboradas historicamente por meio do trabalho se constitui em noção-chave para o entendimento da categoria, uma vez que as análises sobre o trabalho docente buscam captar os sujeitos e suas relações a partir da experiência, isto é, do processo cotidiano de trabalho.

Com efeito, Oliveira (2010) destaca que a categoria de trabalho docente abrange inúmeros sujeitos que atuam no processo educativo em suas diversas configurações, seja no espaço escolar ou em outras instituições de educação. Todavia, neste estudo, serão abordados apenas os professores, que se constituem não só como os mais numerosos no processo educacional, mas também aqueles que desempenham de maneira mais expressiva o ato educativo em sala de aula. Além disso, os professores são os principais indivíduos que são responsabilizados nas políticas públicas. A mesma autora adverte que o trabalho docente também envolve a gestão da escola no que se refere à dedicação ao planejamento, à elaboração de projetos e à discussão coletiva do currículo e da avaliação.

Nesse aspecto, discutir o trabalho docente implica considerar que ele não está desconexo da organização social do modo de produção capitalista e suas contradições, conforme destacado por Oliveira (2010). Para Antunes (2015), o processo de produção e de trabalho foi afetado pelo projeto neoliberal que tornou as condições mais heterogêneas e complexificadas. O neoliberalismo globalizado contemplou a privatização acelerada, a redução do papel do Estado e as mudanças nas políticas fiscais, monetárias e trabalhistas, alinhadas com as diretrizes dos organismos internacionais hegemônicos. O autor argumenta que essa lógica propagou um discurso que exalta o individualismo e os valores do capitalismo, buscando a maximização das performances no trabalho através de métodos de racionalização econômica (ANTUNES, 2015). Nesse sentido, as escolas privadas foram bastante influenciadas por esse discurso, sendo apresentadas como uma alternativa para a crise da educação pública.

Ainda sobre o trabalho docente, Migliavacca (2010) enfatiza que suas condições estão diretamente relacionadas aos aspectos sociais, políticos e culturais que incidem sobre a realização desse trabalho em um determinado período histórico. Conseqüentemente, essa perspectiva distancia-se de análises que buscam uma suposta essência universal inerente ao trabalho do professor, buscando destacar as relações de poder que permitem pensar o problema a partir de sua contextualização histórica e geográfica (MIGLIAVACCA, 2010). As condições de trabalho estão relacionadas ao conjunto de recursos que possibilitam a sua realização, incluindo instalações físicas, materiais, equipamentos, insumos e todo tipo de apoio necessário para a execução das atividades. No entanto, essas condições não se restringem apenas ao local ou ao processo de trabalho em si, mas também estão relacionadas às condições de emprego, como as formas de contratação, remuneração, carreira e estabilidade, que são influenciadas pelo contexto do capitalismo.

Nesse sentido, é amplamente discutido na literatura especializada (TORRES, 1995; GENTILI, 1996; LEHER, 2010; EVANGELISTA; MORAES; SHIROMA, 2011; TARDIF; LESSARD, 2013; FREITAS, 2018) que, a partir da década de 1990, o Brasil passou por uma série de mudanças e ajustes estruturais, influenciados pela reforma do Estado e pelas orientações dos organismos multilaterais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM). Essas mudanças geraram significativos impactos no campo da educação, com transformações nas políticas educacionais e nas condições de trabalho dos docentes.

Para Freitas (2018), essas reformas educacionais assumiram um caráter empresarial, com destaque para a abertura ao investimento externo e privatização. De maneira sistemática e oficial, a ênfase mercantil e concorrencial se fez presente a partir da flexibilização, da padronização de resultados e da valorização do individualismo meritocrático. A educação passou a ser vista como um serviço dentro do livre mercado, retirando-a do âmbito do direito social. A noção de qualidade ficou atrelada às condições intraescolares², desconsiderando as variáveis socioeconômicas dos estudantes. Isso resultou em um ambiente de responsabilização do professor, que nas escolas públicas vê recair sobre si, indevidamente, os resultados em avaliações externas e padronizadas (traduzidas como elementos de identificação de qualidade), enquanto nas escolas privadas a centralidade é dada às aprovações em vestibulares ou exames nacionais, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A ênfase nas habilidades básicas

² Esse conjunto de variáveis apresenta como característica essencial a padronização do ensino voltado para resultados predeterminados buscando formas de aprendizagem seguras e de baixo risco para atingir as metas estabelecidas, tais como o processo de avaliação em larga escala, o ensino voltado para conhecimentos e habilidades básicas de Leitura, Matemática e Ciências Naturais, além de processos de promoção, recompensa ou punição baseados em resultados de testes (FREITAS, 2018).

necessárias à atividade econômica e ao mundo do trabalho transferiu a visão de inovação presente no mundo empresarial para o mundo educacional.

A base estrutural e ideológica trazida pelo contexto de reforma do Estado após os anos de 1990 sustentou o aumento do privatismo e do economicismo na rede pública de ensino e o crescimento da iniciativa privada na educação (QUIBAO NETO, 2020). Nesse contexto globalizado, a educação ganhou o status de um setor tão atrativo para investimentos externos quanto o setor industrial e de serviços (FREITAS, 2018).

Dessa forma, a Educação Básica privada, sob uma perspectiva gerencial, desempenha um papel duplo na sociedade, servindo tanto como uma alternativa às escolas públicas quanto como um setor atrativo para investimentos externos (QUIBAO NETO, 2020). É importante ressaltar que a ideia de alternativa não implica que a Educação Básica privada seja a solução para os desafios enfrentados pela rede pública atualmente, mas sim que essas instituições se multiplicaram e se tornaram uma realidade concreta. De fato, segundo Quibao Neto (2020), a participação da Educação Básica privada no total de matrículas escolares aumentou de 8,2% em 1996 para cerca de 18% em 2018. Além disso, dados do Inep (2021) mostram que esse percentual continuou a crescer, saltando para 22,3% das matrículas no País em 2021. Observa-se, assim, um crescimento de mais de 170% ao longo de quase vinte e cinco anos, o que evidencia a relevância e o impacto dessa modalidade de ensino no Brasil.

As escolas privadas não constituem uma realidade recente no cenário educacional brasileiro, apesar de suas características atuais se apresentarem de maneira mais acentuada. Ao longo do tempo, com diferentes configurações e níveis de participação na educação nacional, essas instituições mantiveram sua presença na formação e constituição da sociedade brasileira, malgrado os questionamentos. Embora minha experiência em pequenas cidades e instituições do interior paulista não seja generalizável, também não pode ser vista como uma exceção. Na verdade, os resultados da pesquisa realizada para minha dissertação de mestrado revelaram que a maioria dos docentes entrevistados lecionava em mais de uma escola, atuando frequentemente tanto no setor público quanto no privado, como reflexo dos baixos salários recebidos. Essa constatação, aliada às minhas experiências cotidianas no ambiente escolar, contribuiu para a elaboração das ideias que permeiam esta tese.

Embora a presença das escolas privadas na sociedade brasileira seja reconhecida, o conhecimento a respeito das condições de trabalho oferecidas por essas instituições ainda é incipiente e pouco discutido no cenário nacional. É fato que, diferentemente do que se verifica no âmbito da rede pública, as exigências laborais impostas pelos estabelecimentos privados são usualmente mais flexíveis, estando submetidas a regulamentações menos intensas por parte do

poder público. Atrelado a esse fato, a baixa disponibilidade de informações sobre a realidade das escolas particulares dificulta análises mais aprofundadas sobre o cenário do setor privado (SEADE, 2014).

No tocante à consideração acerca do debate acadêmico, amparo-me no levantamento bibliográfico efetuado em duas bases de dados: a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. A busca orientou-se por meio de um conjunto de descritores combinados: “Rede privada de ensino e Trabalho docente”; “Educação Básica privada e Trabalho docente”; “Escola privada e Trabalho docente”; “Ensino privado e Trabalho docente”. Após a seleção primária com base na leitura dos títulos e o refinamento subsequente com a análise dos resumos, dentro do recorte temporal de dez anos (2011–2021), foram encontrados somente oito trabalhos relevantes, cuja caracterização está apresentada no Quadro 1 a seguir:

Quadro 1 – Trabalhos Selecionados após levantamento bibliográfico

Ano	Título	Autor(a)	Orientador(a)	Programa/ Instituição	Nível
2021	Perfil socioeconômico de docentes e direcionamento para a rede de ensino pública ou privada na cidade de São Paulo	Felipe Lopes Terrão	Leda Maria de Oliveira Rodrigues	Educação/ PUCSP	D
2020	Remuneração dos professores da rede privada de educação básica na cidade de São Paulo.	José Quibao Neto	Rubens Barbosa de Camargo	Educação/USP	D**
2019	As escolas privadas da periferia de São Paulo: uma análise desde a colonialidade do poder à brasileira	Adriana Santiago Rosa Dantas	Maria da Graça Jacintho Setton	Educação/USP	D
2017	As condições de trabalho docente na rede privada de Ribeirão Preto – SP	Gabriela Diamanti da Silva	José Marcelino Rezende Pinto	Educação/USP	M*
2014	Professores que atuam concomitantemente no setor público e privado de ensino no Estado de São Paulo: angariação de capital cultural	Eva Poliana Carlindo	Marilda da Silva	Educação Escolar/UNESP	D
2013	Profissionalidade docente em uma escola privada de rede	Ana Luisa Antunes	Isabel Alice Oswald Monteiro Lelis	Educação/PUC RIO	M

2012	Sala de Professores de uma escola de rede do subúrbio carioca: espaço de socialização profissional?	Angela Cristinas Fortes Iório	Isabel Alice Oswald Monteiro Lelis	Educação/PUC RIO	M
2011	Efeito-professor? um estudo sobre perfis docentes nos setores público e privado	Cecilia Maria Marafelli	Zaia Brandão	Educação/PUC RIO	M

Fonte: Elaborado pela autora.

* M = mestrado

** D = doutorado

As pesquisas encontradas abordam diferentes aspectos relacionados à Educação Básica privado e ao trabalho docente, desde fatores socioeconômicos e remuneração até condições de trabalho, autonomia profissional e formação docente. Terrão (2021) examinou a relação entre o capital cultural, econômico, social, formativo e simbólico dos professores de Linguagem e Matemática no Ensino Médio e sua escolha entre trabalhar na rede privada ou pública. Foi identificado um perfil distinto dos professores da rede privada em relação aos da rede pública, com o salário sendo um fator determinante nas escolhas profissionais. Quibao-Neto (2020) analisou as características dos professores que atuam na rede privada de educação básica na cidade de São Paulo, bem como sua remuneração. O estudo revelou a heterogeneidade do setor privado em termos de demanda e oferta, resultando em diferentes perfis e remunerações. Além disso, constatou que fatores como jornada semanal, formação do professor e etapa educacional influenciaram os valores salariais.

Dantas (2019) investigou a expansão das escolas privadas na periferia do município de São Paulo, com foco na Zona Leste. O estudo relacionou a presença das escolas privadas à formação da periferia desde o século XX, destacando a importância da educação privada como um mecanismo de acesso aos setores privilegiados. Silva (2017) conduziu uma análise das condições de trabalho dos professores da Educação Básica privada de Ribeirão Preto, em São Paulo. O estudo revelou precarização nas condições de trabalho, incluindo salários inferiores aos da rede pública e descumprimento de cláusulas trabalhistas firmadas na Convenção Coletiva de Trabalho.

Carlindo (2014) pesquisou o investimento em cultura realizado por professoras que trabalham simultaneamente em escolas públicas e privadas em São Paulo. O estudo destacou a importância do enriquecimento do capital cultural para a prática docente de qualidade. Antunes (2013) examinou a profissionalidade docente em uma escola privada no Rio de Janeiro, analisando a autonomia e os desafios enfrentados pelos professores nesse contexto. O estudo

identificou fatores que afetam o desenvolvimento da profissionalidade docente, como as condições de trabalho, a organização da escola e as pressões da rede.

Iório (2012) analisou a socialização profissional docente em uma escola privada que atende à nova classe média. O estudo evidenciou a precarização do trabalho docente, a falta de políticas de formação e a limitação da autonomia dos professores, comprometendo a construção de um ambiente colaborativo. Marafelli (2011) pesquisou o papel do professor em escolas com resultados positivos em avaliações oficiais no Rio de Janeiro. O estudo destacou características e práticas dos professores que contribuem para o bom desempenho dos alunos, independentemente da rede de ensino.

Após examinar as diferentes pesquisas que abordam a Educação Básica privada e o trabalho docente, ficou evidente a importância de considerar uma variedade de fatores para compreender a complexidade desse contexto educacional. Os estudos demonstram que elementos como o perfil dos professores, incluindo seu capital cultural, econômico e social, têm influência na escolha entre trabalhar na rede privada ou pública. Além disso, as condições de trabalho, a remuneração e a autonomia profissional emergem como questões cruciais que afetam o desenvolvimento e a qualidade do trabalho docente.

No que tange à legislação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), no Art. 7º, preconiza que o ensino é livre à iniciativa privada desde que sejam obedecidas as normas gerais estabelecidas e que haja autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo poder público. No entanto, há pequeno controle social sobre o trabalho desenvolvido e as condições oferecidas aos seus profissionais, diferentemente das escolas mantidas e administradas pelo poder público com as quais coexistem.

Conforme as definições fixadas em lei, as instituições privadas respaldam-se na liberdade de empreender na área da educação, isto é, estão consolidadas no princípio de aceitação social de que a atividade educacional pode ser uma operação rentável dentro do mercado. Nesse sentido, cobram matrículas e mensalidades, bem como qualquer tipo de taxa sobre as atividades prestadas, e operam de acordo com a lógica empresarial, visando atender aos fundamentos vigentes pelo princípio mercadológico (QUIBAO NETO, 2020). Sobre as características das instituições privadas de ensino, de acordo com a Lei nº 13.868 de 2019, essas podem qualificar-se em três categorias distintas: filantrópicas, confessionais e atendidas a orientação confessional e a ideologia específicas³ (BRASIL, 2019).

³ Há ainda as instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo poder público.

Observa-se, assim, que a lei permite a coexistência de escolas públicas e privadas, admitindo que algumas instituições educacionais possam ter fins lucrativos, respaldando-se no preceito da autonomia privada e da livre iniciativa, enquanto outras, por determinação da mesma lei, devem ser classificadas como não lucrativas (QUIBAO NETO, 2020). É nessa circunstância que a natureza e a função das instituições privadas de ensino se tornam mais difusas, pois oscilam entre a oferta do ensino como bem social ou como produto comercializável, fruto da sociedade de mercado.

Dantas (2018) afirma que o mercado educacional é extremamente diversificado e acolhe a demanda por matrículas de diversos espectros de classes sociais, atuando, inclusive, nas periferias das grandes cidades e influenciando a dinâmica social daqueles espaços. Do ponto de vista histórico, é importante ressaltar que as escolas privadas não são estáticas e, com o passar do tempo, foram ganhando novas configurações, novos grupos de donos de estabelecimentos e novos formatos (CURY, 1992).

Nesse aspecto, Borges (2019) faz referência a um intrincado cenário de escolas privadas com diversos perfis econômicos, diferentes capacidades operacionais e distintos graus de abrangência territorial. Em termos quantitativos, de acordo com o Censo Escolar, em 2021, o número de matrículas registradas na Educação Básica no Brasil foi de aproximadamente 46,7 milhões, das quais as redes municipais responderam por 49,6%; as redes estaduais por 32,2%; as escolas privadas com 17,4%; e a rede federal com uma participação inferior a 1%.

Obviamente que, em um país tão desigual e diverso como o Brasil, há discrepâncias entre os setores público e privado, tanto na oferta e organização das escolas quanto nas condições de trabalho dos professores. No entanto, há elementos que aproximam e identificam esse diverso conjunto formado por escolas privadas no País. Lima (2016), Dantas (2018), Borges (2019) e Quibao Neto (2020) enfatizam que as escolas privadas possuem algumas características em comum: o recebimento dos recursos financeiros advindos principalmente das mensalidades dos alunos para viabilizar seus objetivos institucionais e a contratação dos docentes por período indeterminado. A contratação geralmente é regulamentada pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), e os trabalhadores docentes usualmente recebem por hora/aula e não contam com garantias de jornada e de permanência no trabalho.

No contexto brasileiro capitalista contemporâneo, a escola privada é um fato; porém, Quibao Neto (2020) destaca que as análises sobre as condições de trabalho docente ainda se constituem como elementos novos no debate acadêmico. O autor adverte ainda que, embora a Educação Básica privada exista como um setor, a heterogeneidade inerente às suas instituições

não permite a generalização em consenso da existência de uma “rede privada” nos mesmos moldes da rede pública de ensino.

Isto posto, uma indagação passou a fazer parte do desenvolvimento da pesquisa: “como são as condições de trabalho docente vivenciadas nas escolas privadas, com fins lucrativos?” A partir deste questionamento central e visando contribuir com o debate acadêmico educacional – consciente de haver poucas pesquisas sobre o tema –, passei a considerar também outros questionamentos secundários, embora não menos importantes: quais as características e condições de trabalho dos professores das escolas privadas no estado de São Paulo? Há alguma especificidade no trabalho deste professor em relação ao trabalhador docente de forma geral?

A partir destas questões, defini, como objetivo geral, problematizar as condições de trabalho vivenciadas nas escolas privadas do estado de São Paulo e suas possíveis interferências no trabalho docente; e, como objetivos específicos, traçar um panorama das escolas privadas do estado de São Paulo a partir dos dados oficiais e da literatura especializada e identificar as características e condições de trabalho dos professores de escolas privadas paulistas

Diante dessa pretensão, optei pela realização de uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico-documental com a utilização de questionários eletrônicos, ferramenta possível⁴ para a coleta de dados empíricos diante de uma série de adversidades que marcaram o transcorrer da pesquisa.

Alves-Mazzotti e Gewandsznanjder (1999) enfatizam que a abordagem qualitativa permite a identificação de padrões, tendências e conexões entre as diversas dimensões do fenômeno investigado, levando-se em conta as particularidades dos sujeitos envolvidos e a subjetividade do pesquisador, que pode ser evidenciada em diferentes aspectos da investigação. Nesse sentido, é necessário reconhecer que o pesquisador não pode ser dissociado do fenômeno em estudo, diante do caráter político intrínseco às suas atividades. Dessa forma é essencial que haja um esforço constante na construção de um corpo de conhecimentos abrangente e confiável, por meio de um diálogo contínuo com a comunidade científica. Para tanto, é importante que o pesquisador adote formas e ferramentas complementares e identifique fontes de dados que possam contribuir de forma relevante para a sua problemática de pesquisa (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999).

⁴ Por conta do isolamento social instaurado durante a pandemia de COVID-19 e da suspensão do trabalho de pesquisa por afastamento do Programa de Pós-Graduação, a realização de entrevistas (como era previsto no plano de trabalho inicial) tornou-se inviável. A partir desse cenário, optou-se pela aplicação de questionários eletrônicos como instrumento de coleta de informações da percepção dos docentes sobre as condições de trabalho vivenciadas nas escolas privadas.

Os procedimentos técnicos adotados foram organizados em duas etapas principais. A primeira etapa consistiu em realizar um levantamento bibliográfico e documental, a fim de embasar teoricamente o estudo e orientar a coleta dos dados empíricos. Para a análise do trabalho docente nas escolas privadas do estado de São Paulo, optei por focar em um recorte geográfico devido à sua relevância política e social como um dos principais polos de desenvolvimento econômico do país. Segundo dados do IBGE (2020), São Paulo é o estado mais populoso do Brasil, com cerca de 44,4 milhões de habitantes, o que representa aproximadamente 21% da população total do país. Além disso, possui a maior participação no PIB nacional (32,4%), ou seja, é responsável por quase um terço de toda a riqueza gerada no território brasileiro. Em relação à Educação Básica privada brasileira, de acordo com o Censo Escolar de 2021, foram registradas aproximadamente 9.989.426 matrículas. Dessas, a região Sudeste concentrou 3.973.719 matrículas, sendo que o estado de São Paulo representa 72,4% desse contingente, ou seja, é o estado brasileiro com o maior número de matrículas em escolas privadas, totalizando aproximadamente 2,8 milhões de alunos matriculados (INEP, 2021).

Na segunda etapa, procedemos à coleta dos dados empíricos por meio da aplicação de questionários eletrônicos aos professores que atuam em escolas privadas da Educação Básica. Com o objetivo de abranger professores de diferentes níveis de ensino, como Educação Infantil, Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais), Ensino Médio e Cursos Pré-vestibulares, o questionário foi elaborado e disponibilizado através do Google Forms. Para alcançar uma ampla participação, utilizamos diversos meios de divulgação, incluindo redes sociais, grupos de professores e grupos de pesquisa, além do envio por e-mail para programas de pós-graduação. Todos os participantes foram convidados a assinar eletronicamente um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), aprovado pelo Comitê de Ética da FCLAR – UNESP/Araraquara. Esse termo atesta a ciência dos participantes em relação à pesquisa e autoriza a utilização dos dados coletados. Para consulta, o termo encontra-se disponível nos anexos deste trabalho.

Tenho como hipótese que, embora a presença das escolas privadas seja uma realidade no Brasil, o trabalho docente nessas instituições é pouco conhecido, constituindo-se um quadro impreciso acerca das condições apresentadas a seus trabalhadores e ocultando-se indícios de precarização enfrentados por seus professores. A quase invisibilidade no campo da pesquisa, associada à insegurança, resulta na submissão dos docentes a condições laborais pouco favoráveis e na ausência de ações voltadas à melhoria de suas condições de trabalho, uma vez que ficam à margem das regulações voltadas especificamente ao trabalho docente no setor público.

A fim de elucidar as transformações estruturais que caracterizam o desenvolvimento do capitalismo, com destaque para a ascensão do neoliberalismo globalizado e suas repercussões na sociedade contemporânea e no mundo do trabalho, este estudo fundamenta-se, principalmente, nas obras de Braverman (1987), Hobsbawm (1996, 2011, 2014), Antunes (2015) e Dardot e Laval (2016), bem como de outros autores relevantes.

Para a discussão acerca do trabalho docente, respaldei-me nas contribuições teóricas de autores como Enguita (1991, 2001, 2004), Oliveira (2005, 2010), Migliavacca (2010), Tardif e Lessard (2013) e Hypolito (2020). Segundo esses autores, o trabalho docente, com sua natureza e especificidade, deve ser concebido em sua amplitude, contemplando os fatores político-sociais que incidem na sociedade e na educação, que extrapolam os limites da sala de aula. Enguita (1991) e Hypolito (2020) serão os principais autores mobilizados para as análises, uma vez que apresentam contribuições relevantes sobre a precarização, proletarização e fragilização coletiva do trabalho docente. Ademais, outros autores e estudos divulgados pela Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente (REDESTRADO) também serão considerados.

Para complementar a discussão, foram consultados dados provenientes de fontes oficiais, tais como o Ministério da Educação (MEC), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), assim como informações divulgadas por entidades como a Federação Nacional das Escolas Particulares (FENEP) e a Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (SEADE). Além disso, a legislação pertinente ao tema também foi analisada como parte da discussão.

Para uma organização clara da tese, o texto foi dividido em cinco partes. A primeira seção, “Trabalho e neoliberalismo: reflexões sobre seus desdobramentos na contemporaneidade”, aborda o trabalho como princípio humano e educativo, refletindo sobre as transformações no mundo do trabalho sob o sistema do capital, especialmente no contexto do neoliberalismo globalizado. São apresentados três eixos teórico-bibliográficos: o primeiro, baseado nas concepções de Marx (2006) e Lukács (2012), trata do trabalho em sua dimensão ontológica; o segundo aborda as transformações históricas do trabalho desde a ascensão do capitalismo até a flexibilização toyotista; e o terceiro apresenta os princípios da lógica gerencialista na era da globalização neoliberal.

A segunda seção, intitulada “O Trabalho docente na encruzilhada neoliberal: desafios e especificidades da profissão em um mundo globalizado”, apresenta os desafios e as especificidades da docência em um mundo globalizado, em que os princípios gerencialistas têm fragilizado as relações trabalhistas e gerado um cenário de precarização estrutural. São

abordadas as particularidades do trabalho docente, considerando as reflexões de Enguita (1991) e Hypolito (2020), que ressaltam a “ambivalência da docência” entre a profissionalização e a proletarização. Além disso, a seção discute o panorama das reformas educacionais da década de 1990 e suas interferências diretas no trabalho educativo, com a padronização e massificação de processos administrativos e pedagógicos, resultando em maior responsabilização dos professores.

A terceira seção, intitulada “Educação Básica e trabalho docente no setor privado”, apresenta a presença histórica da iniciativa privada no sistema educacional brasileiro e seus aspectos sociopolíticos. A seção é dividida em quatro partes: a primeira expõe os marcos histórico-normativos da Educação Básica privada, seguidos da apresentação de dados quantitativos sobre a evolução do setor (segunda parte). Na terceira parte, são exploradas as principais normas e diretrizes regulamentadoras que orientam a atuação das escolas privadas. A última parte concentra-se nas condições de trabalho docente em instituições privadas de ensino, com destaque para o estado de São Paulo. O objetivo é oferecer uma compreensão ampla da realidade laboral desses profissionais, identificando os principais desafios e oportunidades para a melhoria das condições de trabalho e da qualidade do ensino ofertado.

A quarta seção, denominada “Caminhos Metodológicos”, apresenta a abordagem adotada para a coleta de dados empíricos, seleção dos participantes e percurso da pesquisa. Por fim, a quinta seção, intitulada “O trabalho docente nas escolas privadas paulistas: indícios de precarização”, apresenta a análise dos dados coletados por meio de questionários eletrônicos respondidos por 263 docentes de escolas privadas em São Paulo, utilizando elementos da análise de conteúdo proposta por Bardin (2009). Foram estabelecidos dois eixos de análise: “Condições de Trabalho” e “Coletividade Docente”. O primeiro eixo investigou aspectos materiais e imateriais do trabalho docente, como carga horária, salário, valorização e autonomia. O segundo eixo buscou analisar as dinâmicas de trabalho coletivo, as relações interpessoais e a atuação dos sindicatos na defesa dos interesses da categoria. Foi considerada relevante a compreensão da atuação dos sindicatos, uma vez que a Convenção Coletiva de Trabalho que regula as condições oferecidas pelas escolas privadas é resultado de um acordo entre sindicatos e organizações patronais.

2 TRABALHO E NEOLIBERALISMO: REFLEXÕES SOBRE SEUS DESDOBRAMENTOS NA CONTEMPORANEIDADE.

O objetivo desta seção é refletir sobre o trabalho enquanto princípio humano e educativo bem como destacar aspectos essenciais das transformações do mundo do trabalho sob o sistema do capital, observando seus desdobramentos mais recentes no âmbito do neoliberalismo globalizado. O intuito é evidenciar o movimento histórico de mudanças na concepção do que é trabalho e suas consequências, elucidando como a ascensão do capitalismo contemporâneo deu origem a um aparato ideológico que naturaliza a reprodução da lógica gerencialista nos mais diversos aspectos da vida social. Nesta direção, as discussões apresentadas abordam, ainda, como os fundamentos da racionalidade neoliberal abriram caminho para os princípios da Nova Gestão Pública, criando um padrão de sociedade ancorado na mentalidade empresarial altamente individualizada e meritocrática. Com a profusão da lógica gerencial, a concepção de flexibilidade prioriza o curto prazo e as responsabilizações individualizadas, instaurando a competitividade e a precarização das relações de trabalho, com consequências importantes para as áreas da economia, política, cultura e educação.

É significativo esclarecer que se trata de um capítulo de cunho teórico-bibliográfico amparado na historicidade e dividido em três eixos: o primeiro trata do trabalho em sua dimensão ontológica, apoiando-se, principalmente, nas concepções de Marx (2006) e Lukács (2012). O segundo eixo realiza uma breve retomada histórica das transformações do trabalho a partir da ascensão do capitalismo, evidenciando aspectos da acumulação primitiva à flexibilização toyotista; e o terceiro apresenta os princípios que alicerçam a lógica gerencialista nos ditames da globalização neoliberal.

2.1 A dimensão ontológica da categoria trabalho: a perspectiva marxiano-lukacsiana

O trabalho é o ato de origem do processo de humanização do homem e, enquanto categoria, é central para a compreensão do fenômeno humano-social. Com efeito, “[...] toda a assim denominada história mundial nada mais é do que o engendramento do homem mediante o trabalho humano, enquanto o vir a ser da natureza para o homem.” (MARX, 2006, p. 114).

Uma vez que o trabalho ocorre no intercâmbio orgânico entre os homens e a natureza, é impossível imaginar sociedade sem natureza. A própria reprodução biológica para garantir a continuidade da espécie depende da interação constante com a natureza. A natureza aqui é compreendida como a esfera que antecede o desenvolvimento da sociedade, o que a torna

imprescindível para que a sociedade possa existir e reproduzir. A eliminação da natureza representa a eliminação dos recursos para a própria sobrevivência humana.

O trabalho constitui-se, portanto, no processo de transformação das matérias naturais em bens materiais necessários à existência humana. Esta corresponde à dimensão positiva do trabalho, segundo Marx, que concebe um duplo caráter no trabalho. Por um lado, o trabalho apresenta-se como trabalho útil-concreto, “trabalho vivo”, os diferentes modos de trabalho que produzem valores de uso necessários à produção e reprodução humana, satisfazendo as suas necessidades materiais e simbólicas. E, por outro, o trabalho na sua dimensão negativa, o trabalho estranhado, abstrato, enquanto gasto de força de trabalho, qualquer que seja a forma útil em que ela é gasta, que está contido nas mercadorias, cuja finalidade principal é a reprodução e autovalorização do capital.

A apreensão enquanto trabalho útil-concreto não significa uma representação metafísica, genérica e imprecisa, mas uma dimensão que se põe na realidade histórico-social, enquanto atividade de autodesenvolvimento e autorrealização da existência humana. É atividade primária, necessária e presente em todas as formas de organização social ao longo do processo histórico, inclusive nas sociabilidades capitalistas. Ainda que esteja em proveito ou sob o controle dos interesses particulares capitalistas, a sua essência permanece, isto é, é atividade orientada, que visa a criação de valores de uso através da apropriação e transformação dos elementos naturais para suprir as necessidades humanas (CHAGAS, 2011).

Todavia, na formação social capitalista, baseada na propriedade privada, o trabalho não se apresenta mais exclusivamente como atividade positiva, livre e consciente (trabalho útil-concreto), mas como uma atividade negativa, estranha e hostil aos indivíduos (trabalho abstrato). O trabalho abstrato não é a simples generalização do trabalho ou um conceito abstrato, mas uma abstração que se opera no real, que homogeneiza, reduz, simplifica, indiferente às diversas modalidades de trabalho, equivalendo o comum do trabalho social cristalizado a uma mercadoria a ser trocada por outra a fim de se obter mais-valia (CHAGAS, 2011).

Em *Os manuscritos econômico-filosóficos*, Karl Marx expôs o caráter ontológico do trabalho, ou seja, a percepção de que o trabalho é a atividade pela qual o homem transforma o mundo à sua volta e a si mesmo enquanto ser genérico, em um processo elaborado de consciência. Dessa forma, o trabalho é fundante de um novo tipo de ser, o ser social. Em *A Ideologia Alemã*, Marx e Engels (2006, p. 26) afirmam que:

[...] o primeiro pressuposto de toda a existência humana e, portanto, de toda a história, é que os homens devem estar em condições de viver para poder fazer história. Mas, para viver, é preciso antes de tudo comer, beber, ter habitação, vestir-se e algumas

coisas mais. O primeiro ato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitam a satisfação destas necessidades, a produção da própria vida material, e de fato este é um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história.

Ao refletir sobre esse aspecto, Marx (2006) afirma que o trabalho é o ponto de partida para a sociabilidade, uma vez que, em lugar de se adaptar à natureza, o ser humano adapta a natureza a si, antecipando mentalmente a finalidade de suas ações. O trabalho pressupõe uma teleologia, uma idealidade, razão pela qual é uma atividade exclusivamente humana. Isso significa que o trabalho humano não coincide com as atividades realizadas por outras espécies animais que atendem às suas necessidades de sobrevivência, pois, ainda que todos os seres vivos se reproduzam pela transformação do seu ambiente, este processo é determinado biologicamente para atender necessidades biologicamente constituídas, praticamente invariáveis.

Em *O Capital*, Marx (2006, p. 202) ressalta que:

[...] o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador.

Portanto, o trabalho não se restringe a um fazer meramente repetitivo, impulsionado conforme uma estrutura orgânica e orientado por uma necessidade específica. É uma atividade livre, consciente, subordinada à vontade, pois o ser humano, antes de realizá-la, produz mentalmente sua obra, imprimindo a ideia que tinha a priori na sua consciência (CHAGAS, 2011).

Cabe advertir que esta prévia ideação que surge em decorrência e em resposta a uma necessidade precisa ser objetivada, pois, enquanto pertencente apenas ao domínio da consciência, é apenas uma “ideia”. Ao se exteriorizar no real, passa a compor a esfera da objetividade, da realidade concreta e exterior à consciência humana.

Desse modo, o trabalho como atividade tão somente humana apresenta características diversas que não atendem exclusivamente a um conjunto limitado e restrito de necessidades, nem as satisfaz sob formas fixas. Ainda que exista uma série de necessidades de primeira ordem que devem ser supridas, as possibilidades de resolvê-las são variadas e implicam o desenvolvimento de novas necessidades, em um processo constante e ilimitado.

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas,

cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais (MARX, 2006, p. 211).

Assim, é possível observar que o trabalho não ocorre segundo determinações genéticas, fixas e imutáveis; ao contrário, sua realização exige habilidades e conhecimentos que antes não se faziam presentes. O trabalho remete para além dele mesmo, pois pelo trabalho é que se tem a constante criação de algo novo, posto que, gerando novas necessidades e possibilidades, novos conhecimentos e habilidades são produzidos conseqüentemente num ciclo interminável. Desse modo, trata-se de um processo que não surge, não se desenvolve e nem se realiza, em qualquer tempo, como ação isolada de um membro específico do gênero humano. O trabalho, como condição ontológico-social, é atividade construída coletivamente, por intermédio da cooperação entre os homens na reprodução do ser social.

Marx e Engels (2006, p. 31-32) evidenciam que “[...] são os homens que desenvolvem a sua produção material e o seu intercâmbio material que, ao mudarem essa sua realidade, mudam também o seu pensamento e os produtos do seu pensamento.” Para os autores, as transformações da realidade não ocorrem de forma espontânea, e a sociedade não se cria sem a ação humana. É por esse motivo que o trabalho está intrinsecamente relacionado com o desenvolvimento social e humano, pois é a partir dele que a sociedade é produzida enquanto totalidade, constituindo-se, assim, a sociabilidade humana. O trabalho é uma atividade social, pois exige o estabelecimento de vínculos que não se restringem a determinismos puramente orgânicos naturais (MARX; ENGELS, 2006).

Marx (2006) adverte ainda que o processo de trabalho produz uma dupla transformação. Ao atuar sobre a natureza exterior, modificando-a, o ser humano transforma a si próprio, desenvolvendo as suas potencialidades latentes. Nesse aspecto, a relação entre homem e natureza é uma condição *sine qua non*, invariável; não há sociedade sem natureza, posto que é a natureza transformada pelo trabalho que constitui as condições da manutenção da vida em sociedade. O que é variável historicamente são as formas de relação da sociedade com a natureza, sobre a qual, pelo trabalho, a sociedade age para garantir a sua existência (MARX, 2006).

Nesta direção, o filósofo e historiador húngaro György Lukács (1885–1971) apresentou importantes contribuições para o entendimento da categoria trabalho ao enfatizar a magnitude da consciência como sua constituição interna específica. Para Lukács (2012), a essência do trabalho consiste em ter no momento ideal seu ponto de partida, ou seja, o aspecto central do

trabalho humano – que o diferencia dos demais seres – é a sua dimensão teleológica, isto é, o ato da consciência, que estabelece tanto os fins pretendidos quanto os meios para alcançá-los. Há, portanto, uma intencionalidade prévia, uma prévia ideação nos termos de Lukács.

Nesse sentido, cabe salientar que a busca pelo fim e pelos meios não se dá de modo abstrato. São respostas a uma determinada necessidade em uma dada situação histórico-social. Dessa maneira, se os demais animais também respondem às suas necessidades, a diferença entre eles e o homem reside precisamente no fato de que a resposta dos animais não se inicia com uma posição consciente de um fim almejado.

Com efeito, é evidente que a consciência humana não cumpre um papel meramente adaptativo; ao contrário, a intervenção da consciência é o que possibilita transformar o ser natural em ser social. Em outros termos, enquanto atividade direcionada teleologicamente, o trabalho propicia a realização dos procedimentos necessários para responder às alternativas postas pela realidade objetiva visando satisfazer as necessidades (MARX, 2006).

A esse conjunto de intervenções conscientes que possibilitam as transformações sociais ao longo da história, Lukács (2012) denominou de salto ontológico, entendendo-o como uma processualidade dialética que, mediada pelo trabalho e suas projeções (teleologia) e determinada pelas relações sociais de produção, se afirma como uma possibilidade geradora de um novo ser. Dito de outra forma, essa mudança qualitativa representa o início de uma nova esfera do ser, isto é, o seu processo de humanização resultante de momentos não lineares, automáticos ou naturais, que dependem apenas da vontade objetiva do ser social.

O salto ontológico não expressa uma continuidade normal do desenvolvimento, mas uma ruptura. A gênese do ser social pressupõe a superação qualitativa da vida orgânica, a passagem de um nível de ser a outro.

Enquanto ser biológico, o ser humano é um produto da evolução natural. Com sua autorrealização, que, naturalmente, também nele mesmo pode significar um retrocesso dos limites naturais, mas nunca o desaparecimento, a plena superação desses limites, o ser humano ingressa num novo ser e por ele mesmo fundado: o ser social (LUKÁCS, 2012, p. 102).

O ponto central do processo de transformação interna do ser humano, segundo Lukács (2012), consiste no domínio consciente de si mesmo, do próprio corpo, dos instintos e afetos. Este domínio representa a saída da existência puramente animal, a vitória sobre a mera espontaneidade do biologicamente instintivo. Por isso, pode-se considerar que a consciência humana não é um epifenômeno biológico, mas um momento essencial ativo na gênese do ser social.

Lukács (2012, p. 43) argumenta que “[...] a essência do trabalho humano consiste no fato de que, em primeiro lugar, ele nasce em meio à luta pela existência e, em segundo lugar, todos os seus estágios são produto de sua autoatividade.” Em que pese o caminho de constituição do ser social, reduzindo as determinações naturais sobre a sua vida, o homem não deixa completamente a condição originária de ser da natureza, uma vez que a afirmação do trabalho como constitutivo do ser social não implica a redução do ser social no trabalho. Segundo Lukács (2012), o trabalho alarga os horizontes da reprodução humana, enquanto reprodução social, complexificando a existência do ser a partir da criação de novas necessidades e da ampliação das formas de satisfazê-las.

Lukács (2012) salienta que o ato laborativo pode ser visto como protoforma do ser social pois está no centro do processo de humanização do homem. Assim, reafirma o que já era discutido por Marx, isto é, a percepção de que o homem se constrói como ser social estabelecendo relações na esfera da produção e reprodução social, ao mesmo tempo que produz meios materiais (MARX, 2006).

Diante disso, constata-se que quanto mais se desenvolve o ser social mais as suas objetivações transcendem o espaço ligado diretamente ao trabalho. Dessa forma, o desenvolvimento do homem enquanto ser social implica o desenvolvimento de uma racionalidade, uma sensibilidade e uma atividade que, sobre a base necessária do trabalho, cria objetivações próprias, mais ricas e diversificadas (MARX, 2006). Fala-se aqui de complexos que, apesar de terem o trabalho como categoria fundante, remetem para além dele, como a ciência, a arte, a educação e a filosofia, que compõem juntamente com o trabalho a totalidade social. O trabalho é um elemento constitutivo das pessoas, pois, quanto maior o autoconhecimento e o domínio de suas capacidades reflexivas, mais o indivíduo pode estabelecer a forma como se comporta em relação ao mundo, tornando-se um ser dinâmico em busca de criar e transformar aspectos fundamentais para sua existência.

A teleologia que caracteriza o trabalho, explica Lukács (2012), pressupõe que o sujeito que idealiza e realiza decidiu, diante de um rol de alternativas com base em um determinado julgamento de valor, qual caminho para realizar o fim pretendido. Por isso, admite-se que o trabalho é um ato de liberdade, uma vez que é possível escolher entre diversas alternativas.

Lukács (2012) identifica no trabalho a categoria fundante do ser social, pois é germe que contém todas as outras determinações; a partir daí, exemplifica outras categorias decisivas do ser social: a linguagem, a sociabilidade e a própria divisão do trabalho. A existência e a efetividade dessas categorias requerem que o ser social já esteja plenamente constituído, pressupondo que o salto ontológico já tenha se realizado. Em suma, para o autor, apenas o

trabalho é a categoria essencialmente intermediária assinalando a passagem do ser meramente biológico ao ser social.

Marx (2006) considera o trabalho como base necessária para a existência e também para a emancipação humana, uma vez que, na produção social da própria vida, os seres humanos transitam em relações determinadas e necessárias, muitas vezes alheias à sua vontade. Essas relações de produção correspondem à estrutura econômica da sociedade, ou seja, à base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência.

Assim, a forma como o trabalho é vivenciado em uma dada dinâmica social permite compreender como uma sociedade se constitui em termos não só econômicos, mas políticos e ideológicos. Marx (2006) afirma que a maneira como o modo de produção da vida material se articula é responsável pelo condicionamento de todos os outros aspectos da vida.

Para Marx e Engels (2006), em cada período histórico, o trabalho assume uma determinada característica. Com a ascensão do capitalismo, a divisão social do trabalho ampliou-se e, com ela, a divisão dos indivíduos entre si no que diz respeito ao material, ao instrumento e ao produto do trabalho. Nesse sentido, afirmam que a apropriação privada dos meios de produção oriunda da lógica capitalista corresponde à dissociação entre o trabalho, em seu sentido ontológico, e a sua exploração como força de trabalho.

O trabalho em seu sentido ontológico expressa-se como atividade imprescindível à humanidade na produção e reprodução da sua vida material. Essa condição é essencial em qualquer tempo histórico pois consiste em uma atividade de troca e transformação da natureza da qual o ser humano é parte. Frigotto (2010) assinala que é sob esse entendimento que o trabalho como produtor de valores de uso é, ao mesmo tempo, um dever, um direito e um princípio formativo de um ser social crítico e solidário. O autor ressalta que, com o surgimento da sociedade de classes, o *trabalho valor de uso* assumiu a forma de *trabalho emprego* (venda da força de trabalho). Nesse aspecto, a apropriação privada dos meios e instrumentos de produção representa a retenção daquilo que é comum à humanidade: os bens naturais e o conhecimento historicamente produzido. Da mesma maneira, ainda que o trabalhador venda a sua força de trabalho através de um contrato legalizado, este camufla o grau de exploração por meio do tempo de trabalho não pago (trabalho alienado).

O trabalho passa a apresentar características socialmente determinadas pelas relações capitalistas de produção. O processo e o resultado desse trabalho convertem-se em algo estranho ao próprio trabalhador, determinado por um valor mercantilizado. O resultado do seu trabalho não apenas deixa de lhe pertencer como não possui um significado para o indivíduo, assumindo

uma condição contraditória. França Júnior e Lara (2015) evidenciam que a forma que o trabalho assume na dinâmica do capital subjugava o homem, uma vez que está a serviço do processo de reprodução do capital, empobrecendo-o e desumanizando-o.

Do ponto de vista capitalista, o trabalho é visto como qualquer outra mercadoria e, quando se torna demasiado cara, é necessário um novo abastecimento para reduzir ou manter os custos, aumentando os lucros. Semelhante às matérias-primas e aos custos de transporte, a mão de obra é tanto uma mercadoria como um recurso. Contudo, ao contrário de outros recursos, os seres humanos têm uma capacidade de atribuir sentido e significado a tudo que os cerca, fato que gera consequências imprevisíveis.

Dardot e Laval (2016) ressaltam que o trabalho, enquanto atividade central na vida em sociedade, é indissociável da história de suas metamorfoses, ou seja, das lutas que o transformam e das estratégias que o renovam. Portanto, a compreensão do trabalho enquanto categoria ontológica pressupõe o entendimento de que o ser humano existe em condições materiais e imateriais estabelecidas por relações historicamente determinadas pelo processo produtivo; nesse aspecto, o trabalho é imprescindível para a existência e reprodução da vida humana (DARDOT; LAVAL, 2016).

Assim, reconhecer a complexidade do trabalho no sistema capitalista implica entender a profundidade dessa operação genuinamente humana dentro de uma lógica cada vez mais desumana (BORGES, 2019). Isso leva à percepção de que todo processo de transformação da sociedade pressupõe, necessariamente, uma mudança essencial na natureza do trabalho. Daí a importância de compreender suas nuances e características ao longo do tempo.

2.2 O sistema capitalista e as transformações do mundo do trabalho: da acumulação primitiva à flexibilização toyotista

Ao longo de sua história, o capitalismo transformou-se, alterando a dinâmica das forças produtivas, das atividades socioeconômicas e das relações políticas. Segundo Hobsbawm (2011), toda sociabilidade humana contemporânea é produto da lógica estabelecida pelo sistema do capital; porém, é de suma importância evidenciar que foram necessários mais de quatrocentos anos até que esse sistema se consolidasse nos moldes em que hoje ele é vivenciado.

Na tentativa de estabelecer uma periodização histórica do desenvolvimento capitalista, Hobsbawm (2011) destaca que o advento do Renascimento proporcionou a retomada do humanismo com ideais e perspectivas mais progressistas abrindo caminho para novos tempos

na Europa. Assim, entre os séculos XVI e XVII, inúmeras descobertas demarcaram a ascensão do conhecimento científico, a derrocada do sistema feudal⁵ e o início de mudanças sociais no cenário europeu.

Influenciado por esse contexto, tomou forma o mais importante evento do mundo do trabalho no Ocidente: a Revolução Industrial do século XVIII. Para Hobsbawm (2011), o advento da Revolução Industrial não foi meramente o triunfo da indústria, mas a chegada de uma força econômica baseada em uma nova forma de produção da vida material. Além disso, não foi um evento com início, meio e fim, pois sua essência figura justamente no princípio de que a mudança se tornou uma norma desde então.

Palavras como “indústria”, “industrial”, “fábrica”, “classe média”, “classe trabalhadora”, “capitalismo” e “socialismo”. Ou ainda “aristocracia” e “ferrovia”, “liberal” e “conservador” como termos políticos, “nacionalidade”, “cientista” e “engenheiro”, “proletariado” e “crise” (econômica). “Utilitário” e “estatística”, “sociologia” e vários outros nomes das ciências modernas, “jornalismo” e “ideologia”, todas elas cunhagens ou adaptações deste período. Como também “greve” e “pauperismo”. Imaginar o mundo moderno sem estas palavras (isto é, sem as coisas e conceitos a que dão nomes) é medir a profundidade da revolução que eclodiu entre 1789 e 1848, e que constitui a maior transformação da história humana desde os tempos remotos quando o homem inventou a agricultura e a metalurgia, a escrita, a cidade e o Estado. (HOBSBAWM, 2011, p. 12).

Para o historiador, a Revolução Industrial transformou e continua a transformar o mundo inteiro a partir de uma estrutura econômica capaz de produzir, em termos amplos, tudo o que deseja dentro dos limites das técnicas disponíveis (HOBSBAWM, 2011). Marx (2006) ressalta que é esse o contexto geral que demarca o primeiro estágio do desenvolvimento capitalista – em outras palavras, o processo histórico do final do século XV até meados do século XVIII consistiu naquilo que o autor denominou de acumulação primitiva⁶. Nesse estágio, são gestadas

⁵ Durante o Período Medieval (séculos V ao XV), o Feudalismo organizou-se numa complexa estrutura social ancorada no sistema servil e sustentada pelos princípios da moralidade cristã a serviço da nobreza. No sistema feudal, a escravização cedeu lugar à servidão, isto é, uma forma penosa e forçada de trabalho realizada em troca de proteção e do direito de produzir para garantir a subsistência. Vale mencionar que a mão de obra escravizada ainda se fazia presente, porém, não mais como eixo estruturante do modo de produção. Dessa forma, os servos medievais eram parte integrante de um novo tipo de relação de trabalho, pois, ainda que fossem submetidos a uma dura rotina de atividades, não podiam ser simplesmente equiparados aos escravizados por não serem vistos ou tratados como uma simples mercadoria (HOBSBAWM, 2011).

⁶ Trata-se de uma categoria utilizada por Marx (2006) para criticar a percepção da Economia Clássica acerca da origem do capitalismo e das classes sociais. Para o autor, a “assim chamada acumulação primitiva” diz respeito ao processo histórico-social resultante da lógica violenta de exploração e expropriação dos trabalhadores do campo. Dessa forma, o conceito destaca, por um lado, a expropriação do trabalhador direto e, por outro lado, a conversão dos meios de vida dos trabalhadores em capital. Em suas palavras: “[...] transformações pelas quais os meios sociais de subsistência e produção são transformados em capital; e os produtores imediatos, em trabalhadores assalariados.” (MARX, 2006, p. 875).

as duas classes sociais fundamentais da lógica do capital: a burguesia, formada a partir dos grupos que acumularam capital, detentores dos meios de produção e dos meios de subsistência; e o proletariado, a massa de trabalhadores livres, desprovidos de terra, que se deslocaram para as cidades e que dispunham apenas da sua força de trabalho (MARX, 2006).

Nesse âmbito, Levien (2014) salienta que a acumulação primitiva apresentou o pressuposto do capital, ou seja, a capacidade de recriar suas próprias condições de existência na base do trabalho assalariado. Uma vez estabelecido e à medida que avança, ele o faz de modo serial. Em síntese, as condições de expansão do capitalismo são as mesmas condições do avanço da expropriação e da conversão dos meios de vida em capital. Dessa forma, a expansão do sistema capitalista exige que ele expanda a base social sobre a qual se assenta – o encontro entre o trabalhador precisando vender a sua força de trabalho (de qualquer maneira) e a riqueza que pode ser oriunda de ciclos de acumulação de capital precedentes ou de situações como roubos, saques e violência (MARX, 2006).

Como consequência do cenário exposto, a partir da segunda metade do século XVIII, instaura-se um novo estágio de desenvolvimento do sistema capitalista, o chamado capitalismo concorrencial (ou clássico), que perdurou até metade do século XIX. Essa etapa foi marcada pela reorganização da produção europeia, fundando uma economia industrial global (HOBSBAWM, 1996).

Segundo Marx (2006), foi nessa fase que o capitalismo se consolidou nos principais países da Europa Ocidental, estabelecendo-se como um sistema econômico internacional. O autor destaca que, a partir da exploração do mercado mundial, a burguesia imprimiu um caráter cosmopolita à produção e ao consumo. Assim, com a rápida melhoria dos instrumentos de produção e das comunicações, iniciou-se o processo de integração entre as principais potências capitalistas da época através do intercâmbio comercial de matérias-primas e mercadorias (MARX, 2006).

Para Beaud (1981), o capitalismo concorrencial teve como característica a existência de empresários individuais concorrendo livremente em cada setor econômico. Os capitais eram relativamente modestos, e a sua regulação era definida pelo mercado, enquanto o Estado atuava como garantidor da propriedade privada e da livre concorrência. Nesse espírito, desenvolveu-se o que se pode chamar de “utopia liberal”, isto é, o ideário de que a soma entre propriedade privada, livre iniciativa e livre mercado teria como resultado o melhor mundo possível. Entretanto, Beaud (1981) destaca que o planejamento global era praticamente inexistente, não garantindo o equilíbrio entre a produção e o consumo, fato que provocou crises sequenciais e

falências dos pequenos empresários, impulsionando, ao mesmo tempo, a centralização e a concentração de capitais.

Esse processo intensificou-se e impulsionou, no final do século XIX, a formação do capitalismo monopolista. Para Lênin (1986), o capitalismo monopolista – também conhecido como capitalismo financeiro – teve como traço essencial a transformação gradativa das empresas em ações, ou seja, o aumento da especulação financeira em torno das ações, juros, títulos de dívidas e outras formas de crédito que se transformaram em mercadorias, sendo comercializadas como tais. Construiu-se, desse modo, um cenário no qual os bancos passaram a disponibilizar um gigantesco volume de capital sob a forma de crédito para os novos investimentos exigidos pela alta concorrência. Dessa forma, tornaram-se os maiores financiadores das empresas por meio de empréstimos ou investimentos diretos. Assim, o sistema bancário tornou-se muito próximo do industrial, constituindo-se uma complexa relação de complementaridade.

Marx não viveu o suficiente para conhecer o capitalismo sob bases monopolistas (ALMEIDA, 2009); no entanto, muitas de suas contribuições foram importantes para a análise das condições objetivas dessa fase, dentre as quais, a percepção de que no processo de concorrência muitos empresários perdem a posição de proprietários das forças produtivas e da força de trabalho, fazendo com que a propriedade seja destituída, concentrando-se, assim, em poucas mãos.

De acordo com Lênin (1986), o capitalismo monopolista foi marcado por esse entrelaçamento entre o capital monopolista industrial e os bancos. O autor adverte que, na fase imperialista, uma pequena fração de capitalistas (industriais e banqueiros) concentrou e controlou a vida econômica dos países nos quais os seus grupos econômicos atuavam. À medida que detinham o poder econômico, esses grupos exerciam uma forte influência política em escala nacional e internacional. Em seu clássico estudo de 1916, *O imperialismo, fase superior do capitalismo*, Lênin (1977, p. 641) sintetizou:

O imperialismo é o capitalismo na fase de desenvolvimento em que ganhou corpo a dominação dos monopólios e do capital financeiro, adquiriu marcada importância a exportação de capitais, começou a partilha do mundo pelos trustes internacionais e terminou a partilha de toda a terra entre os países capitalistas mais importantes.

Entre fins do século XIX e início do século XX, o imperialismo foi muito intenso, promovendo uma transformação estrutural do capitalismo a partir da colonização de regiões da África, Ásia e Oceania. Para Hobsbawm (2014), a obtenção de novos mercados consumidores

e a exportação de capitais sob a forma de empréstimos em troca de juros são os grandes fatores que levaram as nações industrializadas à ocupação desses territórios. Segundo o autor, naquela época, acreditava-se que a superprodução de mercadorias era algo solucionado por meio da obtenção de novos mercados consumidores. Assim, o imperialismo consolidou o vínculo entre nações e mercados em todo o planeta, estabelecendo um fluxo de conexões que levou à interdependência econômica sem eliminar as hierarquias e as relações de dominação e exploração⁷ já presentes no sistema (HOBSBAWM, 2014).

As transformações econômicas e sociais dessa fase histórica do capitalismo chegaram ao seu ponto de saturação quando as tensões nacionalistas nos países explorados se tornaram mais veementes, resultando em movimentos de resistência, conflitos violentos e crises econômicas. Para Hobsbawm (2014), o acontecimento fundamental que demarcou a derrocada imperialista foi a Primeira Guerra Mundial (1914–1918).

É importante mencionar que, enquanto transcorria a exploração imperialista, a organização monopolista da indústria resultou no aumento do tamanho das empresas e na sistemática aplicação da ciência à produção. Braverman (1987) destaca que Frederick Taylor (1856–1915) deu início a um movimento conhecido como administração científica. Em seus escritos, Taylor (1995) desenvolveu um método de organização do trabalho com o intuito de aumentar a produtividade a partir da racionalização da produção e do controle do processo produtivo.

As premissas tayloristas sustentavam a busca pela eficiência a partir de princípios fundamentais, como: a substituição de métodos improvisados por metodologia científica; a seleção e o treinamento dos trabalhadores para cada cargo; a supervisão, a disciplina e o controle do processo de trabalho; e a singularização das funções (TAYLOR, 1995).

Influenciado pelos preceitos tayloristas, o empresário estadunidense Henry Ford (1863–1947) adotou uma série de medidas em sua fábrica de automóveis, denominada, posteriormente, de fordismo. A cultura corporativa da Ford, centrada nos ideais de Taylor, estabeleceu uma nova disciplina do trabalhador, com rígida hierarquia no ambiente de trabalho, separando a concepção e a execução.

Na sociedade industrial fordista, a importância do trabalho produtivo para a vida dos homens dependia fundamentalmente da contribuição da força de trabalho, que era a base da sobrevivência e do desenvolvimento de uma vida independente. Naquele âmbito, trabalho e

⁷ O imperialismo consolidou a interdependência econômica entre as nações, estabelecendo um fluxo de conexões que pavimentou o caminho para a globalização.

profissão eram certamente o eixo da existência humana. Eles forneciam estabilidade, além de serem a principal porta de acesso individual às relações sociais. Reforçando tais princípios, Antunes (2015) ressalta que a base taylorista/fordista era arbitrária, embora mais regulamentada e contratualista: “[...] é uma modalidade de trabalho coisificado de tipo regulamentado [...]” (ANTUNES, 2015, p. 258).

Nesse âmbito, quando Braverman (1987) se refere à “degradação do trabalho” sob o molde taylorista/fordista, ele defende a tese de que o capital, no período monopolista, promoveu não apenas a precarização das condições de trabalho, com aceleração de ritmos e imposição de movimentos repetitivos. Para o autor, com o controle sob as mãos da gerência, o processo produtivo deixa de ser dominado pelo trabalhador, com exceção daquela função específica que lhe cabe cumprir. Portanto, por degradação, Braverman também entende a separação entre a atividade laboral e o resultado do processo de trabalho, a ponto de o indivíduo não identificar o produto do seu trabalho como parte do seu próprio esforço (BRAVERMAN, 1987).

Com o passar do tempo, os valores sustentados pelo binômio taylorista/fordista enfraqueceram. A crise econômica dos anos 1970 juntamente à crise energética causada pelo aumento do preço do petróleo causaram prolongada recessão dos países industrializados, alterando a dinâmica econômica internacional com a desaceleração do comércio, a ampliação das dívidas externas e o aprofundamento das desigualdades existentes nos países em desenvolvimento (ANTUNES, 2015).

Esse cenário trouxe à tona a necessidade de pensar novos modelos de organização do trabalho capazes de responder de forma rápida e eficaz aos desafios que se apresentavam à organização socioeconômica. Para Antunes (2015), o controle rígido do tempo e a produção em série típicos da lógica taylorista/fordista são gradativamente substituídos pelo toyotismo que, a partir da flexibilização, instaurou novos padrões de produtividade e novas maneiras de adequar a produção à lógica do mercado.

O autor destaca que, em seus traços mais gerais, o toyotismo pode ser entendido como uma forma de organização do trabalho que nasceu no Japão do pós-1945 e que se expandiu pelo Ocidente capitalista, centrado, basicamente, na dinâmica de gestão do processo produtivo de forma flexível. Suas características básicas são: produção muito heterogênea e vinculada à demanda; trabalho em equipe com multivariabilidade de funções; funcionamento segundo o

sistema *just in time*⁸; horizontalização do processo produtivo; terceirização do trabalho e os Círculos de Controle de Qualidade (CCQ)⁸.

As inovações tecnológicas e organizacionais agregaram a microeletrônica aos processos produtivos e contribuíram para a exigência de trabalhadores cada vez mais polivalentes (ANTUNES, 2015). Tal configuração levou ao surgimento de um novo tipo de trabalhador mais participativo, qualificado e multifuncional. Harvey (2005) argumenta que, se o fordismo foi influenciado pela teoria da modernidade, o toyotismo foi certamente moldado pela perda gradativa da centralidade do trabalho a partir da corrosão do trabalho regulamentado.

As premissas toyotistas abriram caminho para o surgimento de novos processos e modelos de trabalho cada vez mais flexíveis. O ideal de empresa enxuta, e aparentemente mais participativa, passou a conviver com a desconstrução dos direitos sociais do trabalho e a generalização das novas modalidades de precarização com o crescimento do trabalho parcial, temporário, subcontratado, terceirizado etc., traços de estranhamento mais interiorizados do que aqueles visíveis ao trabalhador no período precedente (ANTUNES, 2015).

Nessa perspectiva, Antunes (2015) alerta que, seja pela vigência da máquina-ferramenta autônoma, seja pela informacional digital, o trabalho relativamente mais formalizado vem sendo substituído por diversificados modos de informalidade e precarização.

É neste quadro, caracterizado por um *processo tendencial de precarização estrutural do trabalho*, em amplitude ainda maior, que os capitais globais estão exigindo também o desmonte da legislação social protetora do trabalho. E flexibilizar a legislação social do trabalho significa – não é possível ter nenhuma ilusão sobre isso, aumentar ainda mais os mecanismos de extração do – sobre trabalho, ampliar as formas de precarização e destruição dos direitos sociais que foram arduamente conquistados pela classe trabalhadora, desde o início da Revolução Industrial, na Inglaterra [...] (ANTUNES, 2015, p. 251).

Alves (2007) compreende a precarização do trabalho como traço marcante do capital nas condições da mundialização financeira. Para o autor, a estagnação da produtividade e o crescente desemprego no final do século XX foram atribuídos, entre outras coisas, aos altos custos do trabalho e aos benefícios sociais garantidos pelas políticas de assistência do Estado de Bem-estar⁹. A fórmula para remediar essa situação envolveu a redução dos custos

⁸ Baseado na lógica japonesa do *kanban*, o *just in time* diz respeito ao melhor aproveitamento possível do tempo de produção no qual um sistema de placas ou senhas de comando é utilizado para reposição de peças e de estoques que, no toyotismo, devem ser mínimos (ANTUNES, 2015).

⁸ Constituem-se como grupos de trabalhadores que são incentivados a discutir trabalho e desempenho, com vistas a melhorar a produtividade da empresa (ANTUNES, 2015).

⁹ Este modelo de Estado intervencionista, segundo os neoliberais, era um entrave ao desenvolvimento capitalista, pois sucumbia diante da pressão de grupos específicos para firmar políticas sociais que, por sua vez, elevam os

trabalhistas. Logo, ao automatizar os processos de produção, os patrões poderiam empregar cada vez menos pessoas e, em virtude das práticas de flexibilidade e desregulamentação, recorreriam a contratos de trabalho sem benefícios sociais e seguros, sem prazos ou encargos indenizatórios. Dessa forma, a precarização do trabalho aparece sob o neologismo de flexibilização, isto é, impondo a perda de direitos e a insegurança de emprego a um contingente cada vez maior de indivíduos (ALVES, 2007).

É neste complexo cenário, pautado por um novo padrão de produção e de consumo, que surgem relações sociais cada vez mais fragmentadas e inseguras (GIDDENS, 1991). Para Giddens (1991), trata-se do predomínio de mecanismos de desencaixe (*disembedding*), ou seja, um processo de distanciamento das relações e normas sociais que antes eram concebidas como sinônimo de segurança. À medida que os indivíduos perdem as garantias que anteriormente possuíam, sobretudo no mundo do trabalho, eles se veem diante de todo tipo de risco e ameaças. Nesse sentido, a precarização e a criação de incertezas não são apenas uma mudança temporária no equilíbrio de poder entre capital e trabalho, mas a emergência de uma nova etapa na economia política (LASH; URRY, 1987).

Para Antunes (2015), o mundo está diante de uma fase da desconstrução do trabalho sem precedentes em toda a era moderna, uma vez que foram ampliados os inúmeros modos de ser da informalidade e da precarização. O trabalho flexível é sustentado por uma ideologia que propaga a participação do trabalhador, a liberdade de escolha e a redução dos controles hierárquicos, mas, na prática, há a internalização de normas de eficiência produtiva e desempenho individual, intensificação e exploração (ANTUNES, 2015).

Assim, uma breve incursão pela história ocidental recente mostra que o capitalismo vem se impondo progressivamente sobre os indivíduos, tanto por meio da pressão direta quanto pelos discursos que usam a força simbólica. Dessa forma, é possível afirmar que, em maior ou menor grau, a combinação entre flexibilização e precarização no mundo do trabalho gerou impactos negativos diretos ou indiretos para os indivíduos. No entanto, é essencial destacar que a flexibilização e a desvalorização da força de trabalho aconteceram em medidas diferentes entre os países, ou entre grupos dentro de uma mesma fronteira. Na realidade latino-americana, por exemplo, essa problemática foi agravada pela expansão e fortalecimento do neoliberalismo, que acentuou a precarização histórica do trabalho e instaurou os princípios da Nova Gestão Pública.

gastos públicos e, conseqüentemente, aumentam o endividamento, a inflação, além de deseducarem os indivíduos a buscar a garantia da sua própria sobrevivência (ALVES, 2007).

2.3 A Nova Gestão Pública como consequência do capitalismo globalizado

A crise econômica dos anos 1970, associada à prolongada recessão das economias industrializadas, gerou um cenário de alterações na dinâmica econômica internacional, pois desacelerou o comércio, ampliou as dívidas externas e aprofundou as desigualdades existentes nos países em desenvolvimento. Como já evidenciado, esse cenário trouxe a necessidade de pensar novos modelos que fossem capazes de responder aos desafios que se apresentavam à organização socioeconômica, promovendo reajustes importantes na regulamentação estatal, dentro do espectro do que tem sido chamado de Nova Gestão Pública (NGP).

Esse novo modelo de administração passou a ser o alicerce da nova organização do Estado que se configurou no final do século XX, articulado aos processos de reestruturação produtiva e das transformações no mundo do trabalho sob a égide da matriz neoliberal. Tem-se como pressuposto desse modelo que tudo que provém do setor público é caro, ineficiente, pouco transparente, burocrático e de má qualidade; ao passo que os exemplos de eficácia e eficiência, de sucesso e de qualidade seriam encontrados na esfera privada, no setor empresarial e no mercado, detentores de uma racionalidade técnica e econômica.

Para Dardot e Laval (2016), a Nova Gestão Pública pretende transformar o Estado e, para isso, inspira-se sistematicamente em métodos de governo e premissas de concorrência utilizados nas empresas privadas. Sua intenção é a reinvenção da estrutura política. Efetivamente, a NGP sustenta que a lógica do âmbito privado deve se constituir como uma referência para o setor público, tornando o modelo empresarial universalmente válido para pensar a ação pública e social. Suas bases epistemológicas estão no Novo Institucionalismo, enquanto suas bases políticas estão “[...] na crítica do Estado social, no planejamento centralizado e no papel indutivo e promotor do bem-estar social exercido predominantemente pelo Estado.” (OLIVEIRA, 2017, p. 710). Ao promover ataques às hierarquias, à centralização do poder e das decisões e à rigidez das estruturas governamentais, a NGP se instalou como uma grande inovação para superar a crise do capital.

Entretanto, o que é possível perceber é que “[...] inspirar-se na gestão privada é um grave erro conceitual porque a gestão pública é, por seus fins e meios, absolutamente diferente da gestão privada.” (DASSO JUNIOR, 2014, p. 16). Enquanto a lógica do público deve ser inspirada pelos valores democráticos, balizando-se a partir dos interesses coletivos, a lógica privada é determinada pelo capital, que traz em si a ideia de consumo como fator central, os interesses individuais sobrepostos aos sociais.

Em outras palavras, o que se compreende enquanto Nova Gestão Pública diz respeito a um programa de reforma do setor público baseado em instrumentos de gestão empresarial que afirma melhorar a eficiência e eficácia dos serviços públicos nas burocracias modernas. Ao mesmo tempo, é uma perspectiva que favorece a privatização dos serviços públicos, dada a superioridade do privado em relação ao público. A implicação disto é a consolidação de mecanismos de regulação por parte do Estado sobre os serviços prestados. O foco passa a ser sobre os resultados, e não sobre os processos.

Dardot e Laval (2016) evidenciam que a NGP insere a sociedade global, ainda que não de forma homogênea, em uma nova fase do capitalismo caracterizada por um modelo de subjetivação no qual o Estado empreendedor deve conduzir indiretamente os indivíduos para que atuem como empreendedores de si mesmos num novo modo de racionalização:

Esse “paradigma global” da reinvenção do governo apresentou várias faces, conforme o país, o governo ou o intérprete, os quais ressaltam ora a importação do modelo da empresa, ora a necessária participação democrática da população nas decisões – isso quando não misturam as duas coisas. Mas a principal tendência nos países desenvolvidos consistiu em impor um novo modo de racionalização às administrações públicas que obedece às lógicas empresariais (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 301).

Em um Estado empreendedor, constrói-se a ideia de que apenas as motivações individuais devem impelir os sujeitos a realizarem aquilo que queiram. O cidadão investido de responsabilidade dá lugar ao homem empreendedor de si mesmo, uma vez que a limitação do poder governamental encontra seu fundamento nas próprias condições de funcionamento da máquina econômica, ou seja, a essência neoliberal repousa na concepção de que a economia de mercado tem como condição mais completa a liberdade individual (DARDOT; LAVAL, 2016).

Dentro dessa premissa, incentivam-se os sujeitos a se enxergarem enquanto empresa, devendo gerir a si mesmos em busca de frutificar e prosperar o seu capital, não só objetivo, mas também humano. Assim, no final do século XX e início do século XXI, a maioria dos países ocidentais adotou novas práticas políticas, gerando consequências determinantes para diversos setores, entre eles, o da educação. Se em momentos anteriores o papel do Estado era garantir a educação como direito social, nesse novo contexto ele passa a ser estimulado a atuar como regulador e avaliador. A educação é vista como uma mercadoria que deve ser gerida pela mesma lógica economicista e racional presente no setor produtivo.

Essa nova racionalidade posta à educação foi disseminada a partir de formulações, discussões, negociações e proposições realizadas numa escala global, sob forte atuação dos

atores internacionais na definição de prioridades educacionais dos países, especialmente dos subdesenvolvidos.

Documentos produzidos especialmente pelo Banco Mundial buscaram convencer, de forma aberta ou velada, os governos estatais a convergirem suas ações em direção à busca de eficácia escolar e de definição de indicadores de qualidade educativa segundo um padrão internacional, determinados com base em aspectos mensuráveis e pela observação de boas práticas. Assim, segundo Verger, Parcerisa e Fontdevila (2018), formou-se o quadro amplo de homogeneização em relação à adoção de políticas e ações estatais, denominado de “Movimento de Reforma Educacional Global¹⁰” (GERM).

O GERM abarca um conjunto de diretrizes que orientam as reformas educacionais em nível global, visando fortalecer a eficácia dos sistemas educacionais a partir de três princípios: *i*) a definição de padrões de aprendizagem conforme um currículo nacional estruturado em torno de parâmetros comuns e mensuráveis; *ii*) a descentralização das competências educacionais do governo central para as autoridades locais (regionais, estaduais ou municipais); e *iii*) a responsabilização dos atores educacionais (professores e escolas) por suas ações e resultados, através de incentivos e sanções (VERGER; PARCERISA; FONTDEVILLA, 2018).

Dardot e Laval (2016, p. 313) apresentam os desafios e limites da implementação dessas diretrizes e da cultura de resultados em campos como a educação:

A questão é como saber o que dizer sobre a “cultura de resultados” na justiça, no campo médico, na cultura ou na educação e sobre quais valores podemos julgá-la. De fato, o ato de julgar, que depende de critérios éticos e políticos, é substituído por uma medida de eficiência que se supõe ser ideologicamente neutra. Assim, tendemos a esconder os propósitos próprios de cada instituição em benefício de um padrão contábil idêntico, como se cada instituição não tivesse valores constitutivos próprios.

O Brasil, assim como outros países da América Latina, experimentou durante a década de 1990 um processo de reestruturação do Estado que teve como paradigma a adoção dos critérios da economia privada na gestão da coisa pública. O marco desse processo ocorreu no ano de 1995, durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, quando o Ministério da Reforma do Estado (MARE) publicou o Plano Diretor da Reforma do Aparato do Estado, que buscava modernizá-lo, ou seja, torná-lo mais regulador e administrador e menos fornecedor de serviços e bens, numa reconversão da administração pública de base burocrática para

¹⁰ *Global Education Reform Movement*. Inicialmente surgido nos países anglo-saxônicos (Estados Unidos, Reino Unido e Austrália), o GERM foi rapidamente difundido por meio das organizações internacionais financiadoras, como o Banco Mundial, inserindo-se no âmbito das reformas neoliberais do Estado e nas mudanças da administração pública segundo os princípios da NGP.

gerencial. O discurso dominante era de que o Estado deveria ser mais eficiente, menos rígido, descentralizado e compatível com a fase atual do capitalismo competitivo.

Esse foi um período de grande efervescência política justamente por se tratar do imediato momento pós-ditadura militar. Contraditoriamente, essas reformas foram justificadas como resultado das demandas dos movimentos sociais, que lutavam pela ampliação do direito à educação pública e criticavam as estruturas militares que operaram durante décadas anteriores e que eram extremamente rígidas, burocráticas e centralizadoras. Então,

A expansão dos direitos foi acompanhada por mudanças nas formas de organização e gestão da educação, justificada pelos governos em diferentes níveis (local, estadual e federal) pela necessidade de modernização da administração pública em resposta às exigências de maior transparência, estruturas mais democráticas e flexíveis e maior eficiência (OLIVEIRA, 2015, p. 632).

A crítica ao patrimonialismo e à burocratização da administração estatal levou à adoção da perspectiva gerencial que

[...] introduz a eficiência e a qualidade como cultura na administração pública, inspirada em elementos da gestão empresarial. O controle se faz pelos resultados, e não pelos processos, sem abrir mão da profissionalização do funcionalismo, tal como na orientação burocrática. É uma estratégia que conduz à competição administrada no interior do Estado e que envolve: definição precisa dos objetivos a serem atingidos pelas instituições; autonomia na gestão dos recursos materiais, financeiros e humanos; controle e cobrança a posteriori dos resultados. Com isso, a proposta aponta para a flexibilização e a descentralização das decisões, o que, espera-se, vai aumentar a eficiência do Estado. (BEHRING, 2008, p. 179).

Este modelo tornou-se o paradigma adotado a partir de então pela administração pública brasileira. Operou-se uma redefinição da função e responsabilidade do Estado, minimizando a sua atuação na prestação direta de serviços e, conseqüentemente, assumindo o papel de “regulador” das atividades ofertadas pelo mercado (BEHRING, 2008).

Um dos principais instrumentos para regulação da educação adotado pelo Estado foi a avaliação nacional em larga escala, por se creditar a ela a crença de gerar resultados padronizados e mensuráveis de aprendizagem, com indicadores relevantes para medir a qualidade da educação. Além disso, as avaliações constituem-se na principal ferramenta política dos governos para obrigar os atores escolares a cumprirem as metas externamente estabelecidas e a adotarem os padrões definidos no currículo (VERGER; PARCERISA; FONTDEVILLA, 2018).

O argumento central, no qual tais modificações nos padrões se basearam, foi exatamente a necessidade de fornecer à sociedade um indicador da qualidade da educação, a fim de, em

teoria, aumentar a transparência e a participação social, podendo, a partir desse momento, realizar ações para garantir bons resultados. É a partir desse âmbito que a prática da avaliação educacional rompe com um modelo descentralizado, passando a se caracterizar pela ênfase na produção de dados quantitativos que possam orientar os caminhos a serem percorridos pelo sistema educacional brasileiro (BONAMINO; FRANCO, 1999).

Mesmo que a mensuração seja importante enquanto diagnóstico, a busca pela eficiência, medida apenas a partir dos bons resultados em avaliações em larga escala, negligencia tudo aquilo que não é objetivo, que não pode ser apreendido em um processo avaliativo. Privilegiam-se os produtos e os resultados em detrimento dos processos de construção, desconsiderando os fatores que estão intrínsecos à escola e classificando-a em função do mérito. A qualidade fica subordinada à lógica competitiva e mercadológica que se reduz apenas aos aspectos quantitativos.

O que deve ser ressaltado nessas políticas é a centralidade nos aspectos econômicos em detrimento dos aspectos políticos e sociais, como deslocamento da educação para a esfera do econômico e dos modelos gerenciais apregoados pelo mercado, como já assinalado anteriormente. O que deveria ser pressuposto de qualidade para a educação pública, garantida pelo Estado, passa a ser considerado como deficiência dos usuários. Em outras palavras, o que era considerado como direito do cidadão e dever do Estado passa a ser considerado como possibilidade de escolha, a partir do que é mensurado como eficiente ou ineficiente (HYPOLITO, 2020, p. 1344).

Os processos de avaliação em vigor parecem pretender medir apenas desempenhos cognitivos ou aspectos instrumentais, deixando na penumbra uma série de outras dimensões educativas, entre as quais, a promoção de uma concepção ampliada de cidadania e uma visão crítica e sustentada do mundo e da vida. Nesse sentido, é possível afirmar que houve um processo de esquecimento em relação às profundas desigualdades internas do sistema educacional brasileiro, exigindo-se uma uniformidade e padronização que passou obrigatoriamente a buscar atingir certos níveis. Além disso, tal sistema abandonou a concepção da educação como um bem público e direito social que não pode ser regulado como um bem privado. Essa visão evidencia como os princípios da NGP favoreceram o fortalecimento da iniciativa privada na oferta educacional brasileira. Piolli (2019) ressalta que a progressiva privatização do setor de serviços – ainda no prisma da Reforma do Estado operada pelos governos FHC – abriu caminho para a exploração capitalista da educação¹¹, autorizando definitivamente sua adesão à lógica mercantil.

¹¹ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), um dos marcos da Reforma do Estado, no Art. 7º, preconiza que o ensino é livre à iniciativa privada desde que sejam obedecidas as normas gerais estabelecidas e que haja autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo poder público.

Segundo Sguissardi (2008), a mercantilização expressa-se como um fenômeno que revela a tendência inexorável do capitalismo de transformar bens materiais e simbólicos em mercadorias. No que tange ao universo escolar, esse processo ocorre quando a educação passa a ser regida por princípios mercantis na medida em que interessa aos proprietários dos bens materiais fazer dela valor de troca e, assim, aumentar seus lucros, de tal modo que o processo de produção dessa mercadoria é também processo de produção de valor e de mais-valia (SGUISSARDI, 2008). Desse modo, o setor empresarial passou a disputar, de maneira mais intensa, a agenda educacional, uma vez que se trata de um setor cujas possibilidades de negócios estão em plena expansão.

A aplicação dos conceitos econômicos na educação ocorre frequentemente de modo indistinto aos setores públicos e privados. Em que pesem os processos de subordinação da educação pública em geral aos interesses do capital e a presença do capital no cotidiano das instituições públicas, estas não se caracterizam essencialmente por apresentarem circuitos diretos de produção de mais-valor e pelas normas da propriedade privada. Por esta razão, alguns autores têm utilizado a expressão “mercadorização” das escolas para indicar o direcionamento ao mercado dessas instituições (LAVAL, 2019; SGUISSARDI, 2019).

Não obstante, o forte engajamento com o mercado das instituições educacionais públicas afirma a estreita imbricação entre os processos de mercantilização e mercadorização. Dessa maneira, o termo mercantilização tem acumulado tanto o significado geral de mercantilização, que se refere ao processo de mais-valor direto (que se processa nas instituições privadas-mercantis), como o indireto, de mercadificação das instituições públicas (LEHER, 2022).

Leher (2022) observa que a categoria “mercantilização” aplicada na educação se refere a variados e complementares movimentos, que compreendem:

- a comercialização de um bem, anteriormente estabelecido como direito social público e dever do Estado, o que significa a sua conversão para a esfera do consumo privado e cuja finalidade passa a ser a geração de lucro;
- a comercialização de um serviço que se torna objeto de concorrência entre grupos econômicos, empresas locais, agentes ditos sem fins lucrativos (filantrópicos, confessionais e comunitários) e corporações multinacionais, com participação de fundos de investimentos, inclusive com ações nas bolsas de valores; e
- a comercialização de novos tipos de mercadorias e serviços educacionais, como materiais didáticos, sistemas de ensino, cursos, plataformas de trabalho etc.

Para além da esfera educacional, Dardot e Laval (2016) chamam atenção para o fato de que a racionalidade da NGP enfraquece a fronteira entre as esferas pública e privada, desgastando as bases da democracia liberal a partir de vários aspectos, como: diluição do direito público em benefício do direito privado; conformação da ação pública aos critérios da rentabilidade e da produtividade; depreciação simbólica da lei como ato próprio do legislativo; fortalecimento do executivo; tendência dos poderes de política a se isentarem do controle judicial; e promoção do cidadão consumidor.

Os autores evidenciam que as reflexões sobre a administração pública se tornaram demasiadamente técnicas. As categorias de gestão fundamentadas no princípio da cidadania perderam cada vez mais espaço para a figura de um cidadão como homem empreendedor, ou seja, a responsabilidade coletiva como parte integrante da cidadania cedeu lugar a um sujeito autoempreendedor que deve se esforçar e trabalhar visando a eficiência e a eficácia constantes.

Longe de ser “neutra”, a reforma gerencial da ação pública atenta diretamente contra *a lógica democrática da cidadania social*; reforçando as desigualdades na distribuição dos auxílios e no acesso aos recursos em matéria de emprego, saúde e educação, ela reforça as lógicas sociais da exclusão que fabricam um número crescente de “subcidadãos” e “não cidadãos.” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 381).

Assumindo os papéis delineados pelo sistema econômico vigente, o indivíduo desenvolve uma mentalidade empresarial, de modo que cada um se torna um capital a ser multiplicado. Como consequência da formação desse neo-sujeito, ocorre a fragmentação dos laços pessoais, o que, por sua vez, resulta em diversas patologias, dentre elas, a depressão, a ansiedade, a dissolução da personalidade e diversas formas de sofrimento no trabalho. Obviamente, existem grupos e indivíduos que contradizem tais pressupostos e buscam questionar as verdades apresentadas como absolutas. No entanto, o capitalismo globalizado neoliberal tornou-se, hoje, a racionalidade dominante e, enquanto tal, tomou corpo num conjunto de dispositivos discursivos, institucionais, políticos, jurídicos e econômicos formando uma complexa rede.

Desse modo, não é possível pensar a sociedade da maneira como hoje ela é conhecida sem que seja associada ao capitalismo global. Questões como o bem-estar dos trabalhadores tornaram-se quase sempre secundárias em relação aos lucros, na medida em que as empresas deixaram inclusive de possuir vínculo com a localização geográfica que ocupam. Ao contrário do passado, em que o mundo do trabalho e os mercados de trabalho contavam com o Estado de Bem-estar como cobertura institucional, atualmente se fortaleceu um novo padrão que tende a se basear na precariedade (VALENCIA, 2009, p. 15). Esse é um aspecto complexo que atinge

todos os âmbitos da vida social, impedindo o desenvolvimento pleno dos indivíduos, e que será aprofundado na próxima seção atrelada ao trabalho docente.

Trabalhador/a da educação, professor/a, profissional ou proletário/a do ensino, afinal como devem ser caracterizados os/as docentes? Qual a natureza do trabalho que realizam? É um trabalho proletarizado? (HYPOLITO, 2020, p. 23).

3 O TRABALHO DOCENTE NA ENCRUZILHADA NEOLIBERAL: DESAFIOS E ESPECIFICIDADES DA PROFISSÃO EM UM MUNDO GLOBALIZADO

Esta seção propõe uma discussão sobre o trabalho docente e sua relação com o contexto neoliberal globalizado do final do século XX e início do XXI. Para tanto, serão apresentadas as características e especificidades da docência de acordo com a literatura especializada, bem como os principais aspectos do mundo do trabalho que incidem diretamente sobre o ofício dos professores.

A sociedade contemporânea está fortemente ancorada no paradigma flexível e na disseminação dos princípios gerencialistas. Esse novo modelo de organização do trabalho fundiu-se ao tecido social tornando-se uma nova forma de organização da própria existência com consequências diretas em todas as esferas, dentre elas, a educação. Nesse contexto, há um intenso processo de fragilização das relações trabalhistas produzindo um cenário de precarização estrutural que (re)configura o trabalho docente, submetendo-o, cada vez mais, a processos de precarização, intensificação e performatividade.

Cabe mencionar que as reflexões aqui construídas partem da premissa de que o trabalho docente, enquanto atividade humana dotada de complexidade, está sujeito às transformações sociais capitalistas, mas carrega particularidades. Neste aspecto, as proposições de Enguita (1991) e Hypolito (2020) são particularmente importantes ao ressaltarem a “ambivalência do trabalho docente” que figura entre a profissionalização e a proletarização.

A seção aborda, ainda, o panorama das reformas educacionais da década de 1990 que reconfiguraram a organização do trabalho escolar, tendo como corolário a produtividade gerencial pautada nos princípios de eficácia sustentados pelos organismos multilaterais, com destaque para o Banco Mundial. Esse contingente de reformas gerou interferências diretas no processo de trabalho na escola, e a padronização e a massificação de certos processos administrativos e pedagógicos se instauraram, resultando em maior responsabilização dos professores.

3.1 Trabalho docente enquanto categoria de análise

O Art. 205 da Constituição Federal compreende a educação como elemento fundamental para o pleno desenvolvimento humano, exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. Este compromisso firmado na Carta Magna implica um grande desafio e envolve a participação direta de uma categoria de trabalhadores muito numerosa: a dos professores. Em 2021, de acordo com dados disponibilizados pelo Inep (2021), cerca de 2,2 milhões de docentes atuaram no processo educativo de aproximadamente 46,7 milhões de estudantes na Educação Básica brasileira, demonstrando a centralidade desses profissionais na organização socioeconômica do País.

A reflexão sobre o trabalho docente implica, em primeiro lugar, atentar para o fato de que se trata de um conceito amplo, permeado por processos sociais, políticos e econômicos. Em outras palavras, o trabalho docente é dinâmico, fruto de um emaranhado de relações mútuas que se formam e se transformam a cada período histórico. Destarte, a análise da escola como local de trabalho e dos docentes enquanto trabalhadores mobilizou, ao longo do tempo, conhecimentos de diversos campos, como a Economia, a Administração e a Sociologia, construindo diferentes matizes de interpretação sobre a realidade do trabalho escolar e daquele que o realiza (HYPOLITO, 2020).

A docência tem seu significado e sua função social como um dos ofícios mais antigos da sociedade moderna, constituindo-se e se alterando a partir da natureza dos sistemas educativos e das relações de trabalho presentes em cada contexto, uma vez que as “[...] profissões que lidam com o outro, com certeza nem sempre têm contornos bem delineados.” (TARDIF; LESSARD, 2013, p. 19). Além disso, quando situada dentro da organização socioeconômica do trabalho, a docência se constitui como um setor nevrálgico, pois, juntamente com o sistema de saúde, a educação representa, na maior parte dos países ocidentais, a principal carga orçamentária dos Estados Nacionais (TARDIF; LESSARD, 2013).

Dito isso, é evidente que o impacto da escola e do trabalho docente não se limita a variáveis econômicas. A relevância econômica do ensino caminha em conjunto com a sua centralidade política e cultural, uma vez que a escolarização exerce influência direta no processo de socialização do conhecimento e na percepção que os indivíduos constroem sobre si mesmos e sobre o mundo que os cerca (TARDIF; LESSARD, 2013). Assim, para refletir sobre as características, condições e contradições do trabalho docente é preciso ressaltar que o conceito adotado nesta tese parte das concepções de autores que o preconizam como um processo de trabalho submetido à dinâmica do capital, mas dotado de especificidades.

Os estudos das relações de trabalho na escola, particularmente quanto à natureza do trabalho docente sob os ditames do capital, são bastante controversos, especialmente diante de um conjunto de teorias que buscam identificá-lo como um trabalho material ou não¹². Para os fins desta tese, realizou-se uma análise em consonância com as perspectivas de Enguita (1991, 2001, 2004), Oliveira (2005, 2010), Migliavacca (2010), Tardif e Lessard (2013) e Hypolito (2020), autores que compreendem o trabalho docente como prática social interativa marcada pelas características da sociedade capitalista e, portanto, acometida por processos, tais como precarização, intensificação e performatividade.

Segundo Oliveira (2010), a educação e o trabalho são elementos constitutivos da condição humana e determinantes de suas experiências. Assim, o trabalho docente desempenha um papel importante na socialização do conhecimento historicamente acumulado, uma vez que envolve todo processo que se realiza com a intenção de educar. Por conseguinte, são concebidos como trabalhadores docentes todos os sujeitos envolvidos no ato de realização do processo educativo, englobando as atividades e relações presentes nas instituições educativas, extrapolando a regência de classe (OLIVEIRA, 2010).

Nesse aspecto, o trabalhador docente não é definido apenas por uma formação específica, um estatuto profissional ou certificado conferido, mas por seu labor, ou seja, pela experiência no processo educativo no lugar de quem educa ou contribui para isso (OLIVEIRA, 2005). Dessa forma, o trabalho docente está além do ensino formal e da sala de aula, compreendendo tanto os sujeitos que atuam no processo educativo nas escolas quanto aqueles que estão em outras instituições com as suas diversas caracterizações de cargos e funções (OLIVEIRA, 2005). Contudo, quando se utiliza o termo “trabalho docente”, a figura do professor é a primeira a ser lembrada, pois, além de mais numerosos, os professores são considerados como responsáveis diretos pelo processo educativo nas políticas educacionais (OLIVEIRA, 2005). Nos limites deste trabalho, o termo está diretamente relacionado a esses profissionais.

No fundo, o que frequentemente se esquece ou negligencia na educação, é que a escola, da mesma forma que a indústria ou o sistema hospitalar, repousa em última estância sobre o trabalho realizado por diversos grupos de agentes. Para que essa organização exista e perdure é preciso que esses agentes, servindo-se de diversos conhecimentos profissionais e apoiando-se em alguns recursos materiais e simbólicos,

¹² Tardif e Lessard (2013) enfatizam que, diante dos modelos clássicos de trabalho – de inspiração marxista, funcionalista ou liberal –, a docência figurou como uma ocupação secundária em relação ao trabalho material ou produtivo, sendo concebida até mesmo como uma semiprofissão. Contudo, essa visão ancorada no paradigma do trabalho produtivo não corresponde mais à dinâmica social dos últimos cinquenta anos; nesse aspecto, a tese aqui é a de que o modelo de trabalho material não pode explicar integralmente o trabalho docente sem negá-lo ou desfigurá-lo, sobretudo porque ele acontece num contexto de interações humanas, fato que lhe impõe características próprias.

cumpram tarefas específicas realizadas em função de obrigações e objetivos específicos. É, portanto, imperativo que o estudo da docência se situe no contexto mais amplo da análise do trabalho dos professores e, mais amplamente do trabalho escolar (TARDIF; LESSARD, 2013, p. 24).

Para Enguita (2004), existem poucas profissões nas quais a atividade realizada pela categoria se mostre tão coextensiva como na educação. Primeiro, porque na relação entre educador e educando estão envolvidas particularidades como a capacidade de empatia, o exemplo pessoal e a fé no próprio trabalho. Segundo, pelo compartilhamento do tempo que se amplia quanto mais precoce for o ciclo de ensino considerado. Terceiro e último, pela relação baseada em um permanente face a face, fato que multiplica a relevância de toda espécie de detalhes e incidentes. De acordo com o autor, há poucos lugares como a sala de aula – exceto talvez o transporte público – em que os sujeitos envolvidos estejam tão próximos uns dos outros.

Tardif e Lessard (2013) acrescentam, ainda, que o caráter interativo da docência faz com que ela carregue uma forte dimensão simbólica e interpretativa. Ao trabalhar com e sobre seres humanos, ocorrem interações significativas dotadas de multiplicidade, imprevisibilidade e historicidade. Nessa direção, Enguita (2004) ressalta que a atividade docente não pode ser organizada como uma prática completamente individual, pois há uma dimensão colaborativa indispensável que compõe a rotina da docência. Em outros termos, é porque trabalha com um coletivo humano dotado de significações que o docente se confronta com outras dimensões fundamentais da complexidade de sua tarefa. Portanto, a ação e a interação dos atores escolares, através de suas tensões e conflitos, colaborações e consensos, estruturam a realização do trabalho docente na escola (TARDIF; LESSARD, 2013).

Amparados por esta dimensão colaborativa, os professores estabelecem redes de sentido, troca e significado sobre o processo de trabalho, construindo uma prática profissional colegiada e participativa (ENGUITA, 2004). Colegiada, porque deve basear-se na cooperação das equipes de profissionais (fundamentalmente os professores, mas também outros envolvidos, conforme os casos), e não na soma de decisões individuais. Participativa, porque é realizada em cooperação com o público, ou seja, os estudantes e seus familiares, conforme as idades daqueles. O trabalho “[...] deve respeitar a autonomia individual, mas também o compromisso com a escola como equipe de trabalho e a abertura ao público como titular de direitos e protagonista de necessidades.” (ENGUITA, 2004, p. 122).

Historicamente, o trabalho de ensinar foi marcado pelos princípios do sacerdócio e da vocação. Para Enguita (1991), ainda que no termo professor ressoe o ideal vocacional – imagem da docência como missão comumente atrelada à sua origem em congregações religiosas –, os

avanços da sociedade capitalista foram cedendo espaço ao entendimento do docente como profissional assalariado. Vale ressaltar, porém, que em grande parte do professorado brasileiro ainda permanece viva a imagem da docência como sacerdócio, sobretudo entre docentes da Educação Infantil e Ensino Fundamental nos Anos Iniciais, conforme apontam diferentes pesquisas realizadas nas últimas décadas (ALVES-MAZZOTTI, 2004; ALVES, 2006; COTA, 2007; entre outros). Esse entendimento pressupõe a docência como dom e missão que envolve amor e dedicação; dessa forma, sustenta-se o princípio de que a escolha pela profissão perpassa por ligações afetivas nas relações pedagógicas (MAIA, 2010).

Diante desse quadro, Hypolito (2020) adverte que, seja através da realidade do magistério como profissão majoritariamente feminina¹³, seja pelos princípios da resignação e do conformismo com as condições de trabalho, dentre elas os baixos salários, essa compreensão da docência como missão afasta o professor de seu papel principal enquanto responsável, em grande medida, pelo processo educativo (HYPOLITO, 2020). A essa concepção de docência o profissionalismo se opôs, ganhando, assim, um contorno mais técnico e operacional que buscou conquistar e organizar normatizações e regulações específicas da profissão, sobretudo em termos de salários e estatuto de carreira (HYPOLITO, 2020).

Hypolito (2020) destaca que, no Brasil, até o início dos anos de 1970, as pesquisas mais usuais sobre o trabalho docente analisavam a profissão de forma tradicional e idealizada, a partir de projeções romantizadas calcadas no pressuposto vocacional. Tal fato contribuiu para um desconhecimento das formas materiais e concretas que definiam essa atividade laboral, em termos de organização do trabalho escolar.

Com o passar do tempo, as concepções da docência como sacerdócio perderam espaço devido à elevação dos níveis de escolaridade média da população, à massificação dos cargos, à pauperização do salário e às condições precárias de trabalho. Ao final da década de 1970, esse conjunto de fenômenos abriu caminho para uma representação da docência como ocupação e dos docentes como parte da classe trabalhadora em um contexto de ascensão dos movimentos sociais e da luta por direitos (HYPOLITO, 2020).

¹³ Embora não se configure como objeto específico desta pesquisa, Enguita (1991) adverte que qualquer análise sobre o trabalho docente não pode deixar de mencionar a perspectiva de gênero. A categoria docente é constituída majoritariamente por mulheres; dessa forma, o termo “feminização” expressa-se como parte integrante do desenvolvimento do trabalho docente. Podem-se aduzir diversos motivos para esse processo, porém, para Costa (2010), de acordo com preceitos patriarcais e moralistas, a docência foi associada àquela atividade adequada e recomendável aos contingentes femininos diante do ideário religioso no qual a missão de educar era concebida como um prolongamento da vocação maternal. Apesar das profundas mudanças no panorama cultural do final do século XX e início do XXI, ainda persiste o atrelamento dessa ocupação a aspectos culturais e sociais implicados em questões de gênero, ou seja, a carreira docente continua marcada como trabalho de mulher e, como tal, vinculada à visão dominante, de herança patriarcal (COSTA, 2010).

O/a professor/a há muito já não possuía as características daquele mestre de ofício [...], ou professor-artesão [...]; tampouco possuía as características de um profissional liberal prestigiado e valorizado socialmente, com um código de ética e de normas profissionais devidamente controlado pela corporação. O professorado já se configurava como uma categoria social assalariada, quantitativamente muito numerosa, submetida a um processo de desvalorização profissional e de perda do prestígio social e a um arrocho salarial nunca antes imaginado; por tudo isso, no final dos anos setenta, organizou-se em sindicatos para defender suas condições sociais e de trabalho.

Assim, como já mencionado, em sua configuração contemporânea, o sistema capitalista adotou princípios gerenciais com inúmeras reestruturações nos campos da educação e do trabalho. Nesse processo, as políticas educacionais em curso a partir da década de 1990 influenciaram na reconfiguração da profissão docente, gerando grandes mudanças em termos de sua organização, estrutura e condições.

Pautado no paradigma da flexibilidade, o capitalismo neoliberal passou a enfatizar a adaptabilidade e a individualidade voltadas para o curto prazo, em contraste com o tempo racionalizado e rotinizado dos modelos anteriores de organização do trabalho. Para Antunes (2015), as mudanças no mundo do trabalho (aumento do desemprego, instabilidade, ampliação do trabalho temporário e terceirizado), somadas a um cenário de desqualificação, intensificação das jornadas de trabalho e aumento das exigências sobre os trabalhadores, alteraram a dinâmica social de forma drástica. Esse novo arquétipo exigiu um padrão distinto de indivíduo, ajustável às necessidades produtivas e financeiras das organizações, sancionando, assim, um novo tipo de educação (SENNETT, 2006).

De acordo com Oliveira (2010), esse contexto trouxe importantes consequências para o trabalho docente, como: a ampliação de tarefas, funções e responsabilidades; a ampliação da jornada de trabalho real sem o reconhecimento formal; a intensificação e autointensificação do trabalho e a emergência de nova divisão técnica do trabalho na escola. Nessa direção, Enguita (1991) e Hypolito (2020) discutem que o trabalho docente é submetido a indícios de proletarização. Para tal, partem do princípio de que o professor é um trabalhador assalariado, que passa por um processo de desqualificação, no qual ocorrem – gradativamente e não sem resistência – a perda do controle sobre o seu processo de trabalho e a perda de seu prestígio social. Em outros termos, trata-se da produção e reprodução do sujeito que trabalha sob o regime de exploração, do ponto de vista técnico e ideológico do capital (ENGUITA, 1991).

Esse/a trabalhador/a, segundo essa visão, passa por um processo de formação profissional numa instituição (agência formadora) que lhe fornece um determinado instrumental, constituído por disciplinas (conteúdos) e metodologias (formas de transmissão). A partir daí ingressa no mercado de trabalho, ou seja, sai de uma agência de formação (faculdade, curso de magistério) e ingressa numa outra agência de formação (escola). Esta já está organizada a partir de um determinado processo de trabalho que define e conforma o trabalho escolar que ali vai se realizar (programas, tipo de trabalho, avaliação, etc.) (HYPOLITO, 2020, p. 101).

Enguita (1991) destaca que um proletário é o indivíduo que se vê obrigado a vender a sua força de trabalho (não o resultado de seu trabalho, mas sua capacidade de trabalho); além disso, é um trabalhador que produz mais do que ganha (seu salário) e mais do que o necessário para repor os meios de trabalho que utiliza; produz ainda um sobretrabalho (excedente/mais-valia). Para assegurar que assim ocorra, tanto o processo quanto o resultado do trabalho são controlados e organizados pelos detentores dos meios de produção. “Um proletário, por conseguinte, é um trabalhador que perdeu o controle, os meios, o objetivo e o processo de trabalho.” (ENGUITA, 1991, p. 46).

Vale mencionar que, no âmbito do capitalismo globalizado, os docentes não contam com as mesmas condições de trabalho e de vida dos operários industriais do século passado, mas esse fato não impede que, enquanto categoria, estejam submetidos a condições precárias como a maioria dos trabalhadores assalariados. Esses aspectos de proletarização não ocorrem como um salto drástico de condição nem atuam da mesma forma e com o mesmo resultado para todas as categorias de trabalhadores; trata-se, portanto, de um percurso prolongado e desigual, marcado por conflitos (ENGUITA, 1991).

Nessa direção, Tardif e Lessard (2013) indicam que os diversos projetos de reformas do ensino apresentaram, paulatinamente, consequências severas:

[...] os professores se sentem pouco valorizados e sua profissão sofreu uma perda de prestígio; a avaliação agravou-se, provocando uma diminuição de sua autonomia, a formação profissional é deficiente, dispersiva, pouco relacionada ao exercício concreto do serviço; a participação a vida dos estabelecimentos fica reduzida, a pesquisa fica aquém do projeto de edificação de uma base de conhecimento profissional, etc. (TARDIF; LESSARD, 2013, p. 26-27).

Nesse aspecto, Enguita (1991) destaca que os docentes estão submetidos à autoridade de organizações burocráticas, tanto públicas quanto privadas (uma vez que recebem salários), e essa submissão faz com que percam, gradativamente, parte da capacidade de determinar os fins de seu trabalho (ENGUITA, 1991). Assim, mesmo não se configurando como um trabalho manual direto, por estar relacionado à prestação de serviços, o trabalho docente pode ser analisado a partir da lógica capital-trabalho, uma vez que é permeado por relações de

subordinação, exploração e perda de autonomia; tais aspectos representam claramente obstáculos à profissionalização da categoria (MIGLIAVACCA, 2010). Para esta discussão, Enguita (1991) apresenta algumas características que definem os profissionais (Quadro 2 a seguir), indicando traços que diferenciam os docentes das profissões liberais clássicas, mas também do operariado.

Quadro 2 – Características que definem um profissional, segundo Enguita (1991)

	Profissionais liberais	Docentes
1. Competência	Conjunto de capacidades técnicas resultantes de uma formação específica. Os profissionais contam com o reconhecimento social e a utilização de jargão próprio em que só um profissional pode julgar o outro.	Contam com capacidades técnicas oficialmente reconhecidas, porém socialmente desprestigiadas.
2. Vocação	Componente vocacional atrelado ao aspecto religioso. O profissional trabalha a partir das ideias de fé e “chamado”. Sua profissão caracteriza-se por servir à humanidade.	Perda gradual do componente vocacional do ensino como ofício. Imagem social que oscila entre a renúncia de altos rendimentos financeiros e a falta de alternativa profissional.
3. Licença	Reconhecimento, proteção e exclusividade de um campo de atuação profissional. Engloba a junção entre competência técnica e vocação de serviço.	Embora o campo de atuação conte com reconhecimento legal, observa-se que tanto a capacidade de ensinar quanto o ensino regular ocorrem livremente de modo informal.
4. Independência	Dupla autonomia no exercício da profissão: frente às organizações e aos clientes.	Contam com autonomia parcial; mesmo com o reconhecimento de competências exclusivas da docência, estão sujeitos às organizações em que são assalariados e a seu público (estudantes e famílias).
5. Autorregulação	Regulação, identidade e solidariedade grupal que revelam a posse de uma competência profissional exclusiva, bem como o reconhecimento entre pares para regulação da profissão.	Contam com organizações, porém com menor peso e relevância social. Fragilização da construção de identidade coletiva e regulação da profissão por pares.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Enguita (1991).

Conforme exposto no Quadro 2, a categoria docente compartilha traços próprios de grupos profissionais liberais, fato que contribui com a sua profissionalização. Por outro lado, também conta com aspectos similares aos vivenciados pela classe operária, colaborando, assim, com indícios de proletarização. Nessa perspectiva, Enguita (1991) sustenta o princípio da “ambivalência do trabalho docente”, ressaltando que a docência figura neste lugar intermediário e contraditório entre a profissionalização e a proletarização. Como consequência, a categoria docente oscila no pêndulo entre o prestígio social historicamente atribuído à profissão e a

desvalorização que rouba aspectos essenciais de identidade, causando mal-estar e condições precárias de trabalho (ENGUITA, 1991).

Não obstante, o autor ainda pontua que a maioria das mudanças e reformas pelas quais o trabalho docente passou pode ser interpretada “sob a clave deste ziguezague”. “Nem a categoria, nem a sociedade em que estão inseridos conseguem pôr-se de acordo em torno de sua imagem social e menos ainda sobre suas consequências práticas em termos de delimitação de campos de competência, organização da carreira docente, etc.” (ENGUITA, 1991, p. 41). A favor da profissionalização, há fatores como a liberdade de cátedra, o reconhecimento formal do posto de trabalho, a exigência de titulação, a competência identificada e a importância social dada à educação – ao menos a longo prazo. No extremo oposto, desqualificação e degradação do posto de trabalho; regulamentação como controle; e perda gradativa da autonomia na execução do trabalho.

Para o autor, a maioria dos professores em exercício é mão de obra assalariada (situação de todos os docentes no setor público e da maior parte¹⁴ daqueles que atuam nas instituições privadas de ensino). No que tange ao setor privado, como assalariados, os professores geram um *sobretabalho*, e os empregadores se apropriam desse sobretabalho. Diante da calorosa discussão que questiona se os professores são trabalhadores “produtivos” ou “improdutivos”, Enguita (1991) ressalta que, quando um professor é contratado para valorizar o dinheiro do empresário de ensino, mediante o seu trabalho, ele se torna produtor de mais-valia. Assim, no caso dos docentes das instituições privadas, o caráter produtivo do seu trabalho ocorre à medida que são empregados por um capitalista; ou seja, o contratante se apropria de uma quantidade de dinheiro superior ao que esse profissional lhe custa, independentemente se o resultado de seu trabalho for um bem ou um serviço.

Para Enguita (1991), a regulamentação do ensino teve como resultado a especificação detalhada dos programas curriculares, fazendo com que a administração determinasse grande parte do conteúdo, da carga horária e dos temas pertinentes a cada eixo de conhecimento. Em outras palavras, uma parcela significativa do processo de trabalho docente é previamente estabelecida, seja de maneira direta pela esfera administrativa, ou de forma indireta pelo crivo dos exames externos que validam socialmente o conjunto de conhecimentos considerado necessário em cada área.

¹⁴ Enguita (1991) ressalta que no setor privado existem ainda os chamados “docentes-empresários”, ou seja, aqueles professores que são proprietários de escolas. Para o autor, ainda que atuem como trabalhadores docentes devido à sua origem, convertem-se também em empresários do setor educacional, mesmo que sejam pequenos empresários.

Tardif e Lessard (2013) destacam que esse conjunto de hierarquizações internas entre diferentes ciclos de ensino, setores institucionais, campos e disciplinas incidem, ainda que parcialmente, sobre a identidade e a atividade docente, reverberando sobre suas finalidades. Para os autores, ainda hoje, a Educação Infantil é mais naturalmente identificada com aspectos de formação integral centrada na dimensão afetiva. Já ao Ensino Médio veicula-se uma imagem “intelectual” de aquisições de conhecimentos e conteúdos focados no ensino-aprendizagem. Segundo os autores,

Essas divisões implicam para os professores, em diferentes orientações para as tarefas, que podem traduzir por transformações em sua carreira, em seu status e sua identidade. Elas também traduzem em uma maior diferenciação do corpo de professores e em maior mobilidade do trabalho. (TARDIF; LESSARD, 2013, p. 74).

Enguita (1991) ressalta que a fragmentação e a especialização do trabalho reforçam ainda o sentimento de desqualificação, gerando o que ele denomina de “parcelarização” do conhecimento e das funções dentro da escola. No âmbito das instituições privadas, soma-se a essa situação o fato de que grandes corporações e fabricantes de materiais didáticos apresentam um conjunto de conhecimentos e metodologias já formatados e estruturados em seus pacotes curriculares, contendo aquilo que o docente deve transmitir, a forma como deve fazê-lo e o resultado esperado.

Tal fato se relaciona diretamente com a chamada “frustração de status” proposta por Standing¹⁵ (2013) e Tardiff e Lessard (2013). Para os autores, status é o espaço de reconhecimento vinculado ao trabalho assalariado, pautado em boa parte das garantias empregatícias dos trabalhadores tradicionais, isto é, a sensação de ocupar um posto de trabalho relativamente duradouro e estável, com jornadas de trabalho fixas e caminhos de progresso bastante claros. Trata-se da identidade baseada no trabalho com a sensação de pertencer a uma comunidade ocupacional respaldada em práticas estáveis, códigos éticos, normas de comportamento, reciprocidade e fraternidade (STANDING, 2013).

O autor adverte que a constante perda do senso de pertencimento a uma comunidade trabalhista solidária conduz à frustração profissional, causando mal-estar. Há, desse modo, uma

¹⁵ Embora Standing (2013) não trate especificamente do trabalho docente, suas análises figuram no contexto de transformações do mundo do trabalho típicas da agenda neoliberal. Ao criar o termo precariado a partir da combinação entre os conceitos “precário” e “proletário”, o autor buscou classificar um contingente de trabalhadores sem estabilidade, sujeitos a riscos e inseguranças a partir das consequências do processo de globalização. Esse grupo socioeconômico, marcado por uma existência circunscrita na ausência de garantias, instabilidade salarial e imprevisibilidade de permanência no trabalho, experencia uma existência precária que lhe confere desconforto e insegurança. Daí a aproximação com a situação vivenciada pelos professores.

constante sensação de se levar uma vida de má qualidade a partir de incertezas e inseguranças peculiares (STANDING, 2013). Este é o marco que se deve avaliar sobre o trabalho docente na contemporaneidade: uma situação ambivalente notadamente marcada pela elevada pressão moral acompanhada de escassas recompensas materiais, bem como a elevação do status simbólico associada à degradação do status econômico (ENGUITA, 1991).

Para Standing (2013), a razão utilitária neoliberal reforçou uma forma de existência precária a inúmeras categorias profissionais. Há que se chamar a atenção para a relevância e urgência de pesquisas que tratem do trabalho docente de maneira a elucidar suas múltiplas formas e tendências, pois as condições contemporâneas nas quais ondas mais intensas e violentas de expropriação do trabalho surgem e se intensificam acabam por colocar também o trabalhador docente diante de uma situação histórica inédita (SILVA, 2020, p. 18).

Em síntese, as reflexões propostas pela literatura demonstram que o trabalho docente se inscreve numa dinâmica histórico-social multifacetada. Analisando esse processo à luz dos autores supracitados, alguns aspectos parecem particularmente importantes, conforme se destaca a seguir.

- 1) A docência deve ser compreendida como trabalho fundamentalmente humano, constituindo-se, desse modo, como atividade social essencial. Trata-se, assim, de um fenômeno complexo por conta de seu caráter interativo e coextensivo.
- 2) O trabalho docente está diretamente ligado à escolarização e à massificação da escola; porém a expansão quantitativa da escolarização não necessariamente resultou em um processo de melhoria na qualidade educacional e nas condições de trabalho dos professores.
- 3) O ingresso na vida profissional, isto é, na prática docente concreta vem acompanhado – em maior ou menor grau – de um conjunto de aspectos preestabelecidos evidenciando a falta de controle (autonomia parcial) sobre seu processo de trabalho.
- 4) As reformas educacionais de caráter gerencial (final do século XX) trouxeram novas demandas educativas com consequências significativas ao trabalho dos professores.
- 5) A ampliação da racionalização do trabalho escolar incidiu em maior controle sobre o trabalho docente. Quanto maior o grau de determinação externa sobre a atividade docente, maior sua intensificação, reduzindo-se o tempo para programar, planejar e pensar sobre o próprio trabalho.

- 6) Embora não se apresente com as mesmas características de outros postos de trabalho proletarizados, os docentes são submetidos a indícios de proletarização a partir de uma contínua cisão entre o trabalhador e os meios de trabalho.
- 7) No final do século XX, o mundo do trabalho atingiu uma nova fase pautada na desregulamentação e flexibilização de suas relações; essa lógica vem se expandindo por meio de formas de precarização, atingindo o trabalho docente de forma direta.

Diante do exposto, é possível ressaltar que a questão docente envolve um conjunto de fatores objetivos e subjetivos que passam a ser cada vez mais relevantes nas discussões acerca da melhoria da Educação Básica, dada a centralidade que ocupam os professores no processo educativo. A mudança na estrutura política de inúmeros países e a ascensão neoliberal produziram um deslocamento das demandas de profissionalização para um modelo de desenvolvimento profissional no qual os docentes continuaram a ser o “objeto” da política, não os sujeitos centrais em sua definição (FELDFEBER, 2004).

Assim, qualquer proposta de mudança no contexto educacional tem implicações diretas ou indiretas no trabalho docente. Da mesma forma, pode-se considerar que as mudanças que afetam a docência também podem ter repercussão direta sobre os processos de aprendizagem. Apesar disso, muitas reformas são realizadas sem qualquer discussão com os docentes, embora várias delas insistam, em seus discursos, no protagonismo dos professores (OLIVEIRA; JUNIOR, 2016). Será feita, a seguir, uma síntese dos aspectos principais que marcam o trabalho docente no contexto das reformas educacionais no Brasil e no estado de São Paulo.

3.2 As reformas educacionais da década de 1990 e o trabalho docente

No capitalismo contemporâneo, a retórica hegemônica sustenta a educação como dimensão fundamental para o desenvolvimento e a competitividade internacional de um país (MARTINS, 2016). Como já evidenciado, o contexto da globalização neoliberal, somado aos princípios da Nova Gestão Pública, trouxe transformações importantes no mundo do trabalho marcadas pela flexibilização e precarização. Esse contingente de mudanças atingiu diretamente a escola e o exercício da docência a partir de reformas fomentadas por organismos e corporações internacionais em países da África, Ásia, América Latina e Caribe.

Um dos momentos decisivos para a mudança de rumos nas políticas socioeconômicas da América Latina foi o *Consenso de Washington*, encontro convocado pelo *Institute for International Economics*, em 1989. Contando com a participação de membros de organismos

multilaterais, representantes de governos latino-americanos e do governo dos Estados Unidos, essa reunião apresentou uma série de premissas de ajuste econômico que se tornaram amplamente conhecidas, tais como: disciplina fiscal, reforma tributária, instauração de taxas de câmbio competitivas, privatizações, utilização de capital estrangeiro, dentre outras (GENTILI, 1996). Este núcleo de doutrinas, assim como o discurso que o legitimou, fundiu-se em um aparente acordo global que penetrou nas administrações latino-americanas, reconfigurando a política educacional (GENTILI, 1996).

Sob a lógica da boa governança, novas formas de regulação social entraram em vigor, dentre elas, a descentralização como mecanismo de implementação de políticas públicas. Martins (2016) pontua que a descentralização tem como propósito manter a governabilidade a partir do compartilhamento de responsabilidades entre o Estado, o mercado e a sociedade civil. “A partir da ideia de que a responsabilidade pela educação pode ser assumida por todos os segmentos da sociedade, e não ficar a cargo unicamente do Estado, novos sujeitos passam a ser considerados.” (MARTINS, 2016, p. 12). Assim, ganham peso político institucional as

diretrizes da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), além da influência e interferência de outros organismos internacionais como o Banco Mundial (BM), cujas indicações podem ser resumidas na *World Declaration on Education for All: Meeting Basic Learning Needs*¹⁶ (Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Atendendo às Necessidades Básicas de Aprendizagem), publicada em Jomtien, Tailândia (1990), e no documento intitulado *The Dakar Framework for Action: Education for All*¹⁷ (Educação para Todos: O Compromisso de Dakar), publicado em Dakar, Senegal (2000).

Na realidade, a *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, realizada em Jomtien, em março de 1990, não foi um evento único, mas o início de um movimento poderoso. O documento que marcou a conferência deu centralidade à Educação Básica como prioridade global, porém com o intuito de assegurar um conjunto de conhecimentos, capacidades, valores e atitudes indispensáveis ao desenvolvimento humano para inserção no mundo produtivo.

Para as agências multilaterais, as mudanças ocorridas no mundo produtivo só seriam absorvidas por um tipo de formação específica, vindo daí os contínuos esforços do período para a consolidação de um modelo específico de educação, ou seja, a formação pautada em conhecimentos e atitudes voltadas para o trabalho (RODRIGUES, 2010). Nesse contexto, os sistemas escolares foram especialmente solicitados e contestados, fato que exerceu influência

¹⁶ Documento na íntegra:

https://bice.org/app/uploads/2014/10/unesco_world_declaration_on_education_for_all_jomtien_thailand.pdf

¹⁷ Documento na íntegra: <http://www.portal.oas.org/LinkClick.aspx?fileticket=M/7kIZ0taMw%3D>

direta não somente no domínio de suas relações, mas, sobretudo, em sua finalidade (BIRGIN, 2000).

Birgin (2000) adverte que as entidades multilaterais compreendem a educação como essencial no combate à pobreza e ao atraso econômico, mas isso não significa que a sua oferta precisa ser responsabilidade total do Estado. Em outras palavras, para esses organismos, a educação pode ser impulsionada e subsidiada pelo Estado, porém realizada por instituições privadas que se tornaram cada vez mais presentes no cenário latino-americano. De maneira geral, suas estratégias se efetivaram através de ações organizadas que encamparam as teses empresariais no âmbito da educação, evidenciando que importa mais aos países se mostrarem adeptos da agenda internacional da chamada sociedade do conhecimento¹⁸ do que garantirem a educação como direito público e subjetivo.

Barroso (2011) considera que a aceitação dos princípios da sociedade do conhecimento transformou o saber técnico num fator essencial ao desenvolvimento de novas economias. Nesse aspecto, os anos de 1990 podem ser considerados como um dos principais momentos históricos para o redirecionamento das políticas educacionais latino-americanas a partir da implementação de reformas educacionais com base nas premissas dessas organizações.

A educação básica proporciona o conhecimento, as habilidades e as atitudes essenciais para funcionar de maneira efetiva na sociedade sendo, portanto, uma prioridade em todo o lugar. Esses atributos incluem um nível básico de competência em áreas gerais tais como habilidades verbais, computacionais, comunicacionais e a resolução de problemas. Essas competências podem ser aplicadas a uma grande variedade de empregos e permitir às pessoas adquirir habilidades e conhecimentos específicos orientados para o trabalho, quando estiverem no local de trabalho (BM, 1995, p. 63 apud TORRES, 1995, p. 131).

Nessa linha argumentativa, os documentos internacionais reforçaram um modelo de educação a serviço do desenvolvimento econômico, a partir do conceito de “educação ao longo de toda a vida”, estruturado em quatro pilares: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a ser; e aprender a viver juntos. Subjaz aqui uma compreensão de formação como dinâmica e flexível, condizente com a ênfase atual no trabalho em equipe, na capacidade de iniciativa e na valorização de talentos e aptidões, tornando os indivíduos capazes de acompanhar o acelerado

¹⁸ A expressão “sociedade do conhecimento” ou “sociedade da informação” passou a ser utilizada com frequência nos últimos anos do século XX para definir a forma societal contemporânea baseada não mais na produção agrícola ou industrial, mas na capacidade de produção de informação e inovação tecnológica para atender a um mercado ávido nas exigências de consumo. Este conceito transmite o conteúdo do novo paradigma técnico-econômico ligado à expansão e reestruturação do capital, às novas tecnologias e ao paradigma da flexibilidade na organização do processo produtivo (BIRKNER, 2012).

ritmo em que as alterações sociais ocorrem, além de atender as demandas do mercado de trabalho.

Conforme já evidenciado, o marco desse processo no Brasil ocorreu no ano de 1995 no governo FHC, quando o Ministério da Reforma do Estado publicou o Plano Diretor da Reforma do Aparato do Estado que, a partir do discurso da modernização, tornou a administração pública mais regulatória e gerencial, isto é, menos rígida, mais eficiente, descentralizada e compatível com a atual fase do capitalismo competitivo.

Para Leher (2010, p. 39-40): “[...] as reformas empreendidas durante os mandatos de Cardoso, em conjunto com privatizações e a entrada de capital estrangeiro, iniciaram uma profunda mudança no perfil econômico do país.” Contraditoriamente, essas reformas foram justificadas como resultado das demandas da sociedade civil diante de uma conjuntura anterior conturbada. Os movimentos sociais lutavam pela ampliação do direito à educação e criticavam as estruturas militares que operaram no País durante as décadas precedentes, justamente por suas características extremamente rígidas, burocráticas e centralizadoras. O bordão exaltado pela oposição da época era a mudança: mudança na economia, mudança na gestão de negócios públicos, mudança de regime político e mudanças no sistema educacional (EVANGELISTA; MORAES; SHIROMA, 2011).

Esse ideário encontrou possibilidades de implementação (maiores e menores) em muitas secretarias de estados e municípios. Ocorre, porém, que o governo brasileiro, ao lançar mão da estratégia de incorporar na legislação algumas demandas dos movimentos sociais, alterou, em muitos casos, o seu conteúdo original, retirando-lhes o sentido. Desse modo, Evangelista, Moraes e Shiroma (2011, p. 44) advertem que:

[...] capacitação de professores foi traduzida como profissionalização; participação da sociedade civil como articulação com empresários e ONGs; descentralização como desconcentração de responsabilidade do Estado; autonomia como liberdade de captação de recursos, igualdade como equidade; cidadania crítica como cidadania produtiva; formação do cidadão como atendimento ao cliente; melhoria da qualidade como adequação ao mercado [...]

No bojo dessa reconfiguração, o Estado como prestador de serviços deu lugar a uma concepção de Estado como “regulador” das atividades que passaram a ser ofertadas pelo mercado (BEHRING, 2008). Assim, a percepção de governança pública ficou diretamente associada à combinação de dois componentes: a regulação e a descentralização (BRASIL, 2021).

O fenômeno da regulação surgiu num contexto de privatização de empresas públicas. Ao privatizar, o Estado deixou de prestar diretamente uma série de serviços públicos e passou a exercer, supostamente, o controle a partir de agências reguladoras. As agências podem ser entendidas como instituições dotadas do poder de formular regras, com vistas a disciplinar a conduta dos agentes econômicos, buscando aperfeiçoamento e melhores resultados (MARTINS, 2016).

Já a prática de descentralização, segundo a OCDE (2019), consiste na transferência de uma série de poderes, responsabilidades e recursos do governo central a governos subnacionais que possuem algum grau de autonomia, como estados ou municípios, no caso do sistema federativo brasileiro. Krawczyk (2005) destaca que o processo de descentralização educacional brasileiro ocorreu em três dimensões: descentralização entre os diferentes órgãos de governo (municipalização); descentralização para a escola (autonomia escolar); e descentralização para o mercado (responsabilidade social).

Nesse sentido, a governança descentralizada exige contínua cooperação e fortalecimento da capacidade institucional de atuar de maneira coordenada a partir da formação de agendas e políticas, bem como da clareza no processo de tomada de decisão, implementação e avaliação (BRASIL, 2021). Entretanto, o que se verificou como tendência foi o maior protagonismo das entidades privadas junto a governos estaduais e municipais, influenciando na formulação das políticas públicas ajustadas aos interesses das corporações às quais se associam (ROBERTSON; VERGER, 2012).

No final da década de 1990, o crescimento das parcerias com o setor privado surgiu como um empreendimento mercantil através do qual a execução de serviços públicos foi parcialmente transferida para o mercado privado (PERONI, 2013). Ao se observar a realidade brasileira, o resultado foi o enfraquecimento e a fragmentação do conceito de cidadania, pois, para uma empresa privada – mesmo prestadora de serviço público –, a relação central que incide sobre sua atuação é comercial, isto é, com ênfase na busca pelo lucro.

Nesse sentido, o conceito de regulação auxilia a entender o novo status da relação entre o Estado e a sociedade civil. Segundo Oliveira (2015), a crença de que as melhores soluções para diferentes problemas sociais vêm do setor privado enfraqueceu a noção de direito, fragmentando o conceito de cidadania e transformando o cidadão em cliente ou usuário. A autora destaca que própria ideia de avaliar de forma padronizada é uma proposta advinda dos setores privados e disseminada pelos organismos financiadores.

Na perspectiva desses organismos e de grupos empresariais, os baixos resultados dos estudantes em exames internacionais, como o *Programme for International Student Assessment*

(Pisa¹⁹), poderiam afetar a competitividade e o crescimento econômico do País, tendo-se então o fortalecimento da bandeira do direito à qualidade da educação assentada em metas verificáveis (MARTINS, 2016). Diante disso, a avaliação tornou-se um mecanismo regulador central, principalmente pela capacidade de gerar resultados mensuráveis, fornecendo indicadores que passaram a ser utilizados na definição de metas de gestão, além de influenciarem o financiamento da unidade escolar e, em alguns casos, até mesmo o pagamento de professores (OLIVEIRA, 2015).

Para Ball (2004), essas práticas indicam a instauração de uma cultura de performatividade competitiva que envolve a combinação entre descentralização, alvos e incentivos para produção de novos perfis institucionais. De acordo com o autor, por meio de um sistema de recompensas e sanções, há uma vinculação entre os ambientes institucionais e o desempenho das escolas, gerando um quadro de novos papéis e relações de trabalho.

A mensuração é um importante instrumento enquanto diagnóstico; no entanto, a busca pela eficiência, apenas a partir de resultados em avaliações em larga escala, negligencia tudo aquilo que não é objetivo e que não pode ser apreendido em um processo avaliativo dessa natureza. As escolas são locais de complexas trocas e relações, e a profissão docente conta com saberes que lhe são próprios. É preciso entender o professor como produtor de conhecimento, considerando a natureza crítica e reflexiva do trabalho docente. Quando são privilegiados apenas os produtos e resultados em detrimento dos processos de construção de aprendizado, a qualidade fica subordinada à lógica instrumental, reduzindo-a apenas a aspectos quantitativos.

Freitas (2018) ressalta que, a partir dos anos 2000, o cenário internacional foi marcado pela aceleração dos avanços tecnológicos, a intensificação da concorrência e a emergência de novas potências mundiais. O Brasil destacou-se nesse cenário, chamando a atenção do capital internacional como oportunidade de alocação de recursos²⁰. Para o autor, a situação econômica fez com que o País buscasse inovações em sua agenda socioeconômica visando a redução da miséria (e conseqüentemente das turbulências que ela causa e que podem afugentar o capital estrangeiro), o desenvolvimento da infraestrutura e a melhoria da qualidade da educação.

¹⁹ O Pisa é um estudo comparativo internacional de larga escala realizado a cada três anos pela OCDE. O exame é aplicado em estudantes na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países, avaliando três domínios: Leitura, Matemática e Ciências. A pesquisa também avalia domínios chamados inovadores, como Resolução de Problemas, Letramento Financeiro e Competência Global. No Brasil, o Inep é o órgão responsável pelo planejamento e a operacionalização da avaliação. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>. Acesso em: 21 mar. 2023.

²⁰ O Brasil passou a integrar o Brics (Brasil, Rússia, China, Índia e África do Sul), grupo de países com grandes mercados potenciais e que, juntos, interferem diretamente na economia mundial (MARTINS, 2016).

A partir da ampliação do protagonismo brasileiro, instituições financeiras e grupos internacionais passaram a acompanhar de maneira mais próxima as taxas de crescimento do País, indicando setores prioritários (FREITAS, 2018). Este é o caso da Goldman Sachs²¹ e do BM. Ambos recomendaram que, para aprimorar os índices de crescimento e produtividade econômica, o Brasil precisaria melhorar a política fiscal, comercial e a qualidade geral da educação. Segundo a Goldman Sachs (2003), os índices de crescimento brasileiro não superavam as taxas dos outros países emergentes devido à qualidade insatisfatória do ensino. Já para o BM, seria necessário tornar a força de trabalho mais capacitada diante dos constantes avanços tecnológicos e dos altos níveis de desemprego. Martins (2016) ressalta que a nova estratégia adotada pelo BM direcionou o foco na aprendizagem e na responsabilização. Para tanto, incentivou a criação de bancos de dados que aglutinam resultados para subsidiar reformas educacionais em nível global. Esses fatores exerceram fortes pressões de curto prazo sobretudo no âmbito da política educacional (FREITAS, 2011).

Piolli (2019) enfatiza que uma consequência direta desse cenário foi a criação, em 2005, da organização “Todos pela Educação²²” (TPE), uma iniciativa de um grupo de lideranças do setor empresarial que atua hoje em nível nacional. Em 2006, o lançamento do documento *Compromisso Todos pela Educação*, realizado em São Paulo com a presença de representantes da iniciativa privada e do poder público, formalizou a organização. Na análise de Martins (2016), o lançamento do TPE pode ser compreendido como um marco do fortalecimento do setor empresarial com capacidade de interferência real nas políticas educacionais brasileiras, pois, desde a sua consolidação, o empresariado passou a disputar a agenda educacional a partir das já conhecidas tendências gerenciais centradas nas avaliações, na quantificação e nos princípios da eficiência.

Diante do exposto, é possível ressaltar que as reformas educacionais implementadas no País a partir dos anos 1990 exerceram interferência direta sobre as relações de trabalho dos profissionais da educação, desencadeando dois movimentos que se interrelacionam: a precarização do trabalho docente e a consolidação da mercantilização da educação.

²¹ A Goldman Sachs Group, Inc., grupo financeiro multinacional sediado em Nova York, fundado em 1869, é uma das principais empresas globais de valores imobiliários e de investimentos, que fornece uma ampla gama de serviços financeiros para corporações, instituições financeiras, governos e pessoas físicas com patrimônio líquido elevado. Disponível em: <https://www.goldmansachs.com/worldwide/brazil/about-gs/index.html>. Acesso em: 21 mar. 2023.

²² Organização da sociedade civil sem fins lucrativos, não governamental e apartidária, com o objetivo de mudar a qualidade da Educação Básica. Seu financiamento é realizado por recursos privados, não recebendo nenhum tipo de verba pública. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 21 mar. 2023.

No transcorrer das primeiras décadas do século XXI, o desenho de responsabilidades e atribuições do Estado se reconfigurou, legitimando e ampliando a participação da iniciativa privada na educação. Nesse cenário, a oferta escolar privada na Educação Básica se intensificou, tornando-se uma realidade e uma nova possibilidade de negócios e lucros não apenas para a oferta de vagas, mas também para uma gama mais ampla de serviços que envolvem consultorias, produção e venda de materiais didáticos, plataformas de EaD, entre outros (PIOLLI, 2019).

4 EDUCAÇÃO BÁSICA E TRABALHO DOCENTE NO SETOR PRIVADO

A iniciativa privada sempre esteve presente nos sistemas de ensino no Brasil, recebendo autorização ou concessão para tal. Observa-se que o marco inicial e oficial do ensino privado no País foi quando Dom João VI, em 1821, sancionou um decreto que autorizava a iniciativa privada a oferecer os estudos das primeiras letras. Desde então, o reconhecimento dessa instância por diversas legislações permitiu que a educação privada fosse concomitante à pública, além de legitimar repasses de recursos de acordo com condicionalidades estatais. Essas duas questões, assim como a presença marcante da Igreja Católica, caracterizaram a relação público/privado desde o período colonial (DANTAS, 2018).

Esta seção está dividida em quatro partes distintas e complementares. A primeira realizará um breve olhar sobre a história da educação brasileira com ênfase na presença do setor privado. Evidentemente, seria uma pretensão exagerada discorrer sobre a trajetória integral desse segmento nos limites deste trabalho, de sorte que não é este o propósito que aqui se configura. Assim, buscar-se-á delinear alguns marcos histórico-normativos da Educação Básica privada no Brasil, seus desdobramentos e significados sociopolíticos, da colonização aos dias atuais.

A segunda parte abordará os aspectos quantitativos da Educação Básica privada no Brasil, com destaque para a sua evolução ao longo dos anos. Serão apresentados dados concernentes a matrículas, estabelecimentos escolares e número de docentes. A terceira parte desta seção se concentrará nas principais normas e diretrizes que regulamentam a Educação Básica privada no País. O objetivo é fornecer uma compreensão mais ampla das bases legais que orientam a atuação das escolas privadas, bem como dos desafios e oportunidades enfrentados pelos seus profissionais.

Por fim, a quarta e última parte tratará de uma análise das condições de trabalho docente nas instituições privadas de ensino. A atenção se concentrará em aspectos gerais, mas com ênfase no contexto específico do estado de São Paulo. Para isso, serão abordados temas relevantes como a remuneração dos professores, as jornadas de trabalho e as perspectivas de carreira no segmento educacional privado. O objetivo principal é contribuir para uma compreensão mais aprofundada da realidade laboral desses profissionais, identificando os principais desafios e oportunidades para a melhoria das condições de trabalho e da qualidade do ensino oferecido.

4.1 Marcos histórico-normativos da educação privada brasileira: da colônia à Primeira República

As escolas particulares são instituições de ensino comandadas pela iniciativa privada com vistas à exploração comercial da atividade educacional e organizadas sob o princípio da livre iniciativa. Sua presença e atuação na educação brasileira deram-se de forma ininterrupta ao longo dos últimos cinco séculos e, malgrado os questionamentos, são parte importante da formação social do País (ALVES, 2009).

O nascimento da educação escolar no Brasil remonta aos primeiros anos do período colonial, a partir da iniciativa privada, quando os missionários católicos europeus fundaram escolas, colégios e seminários (ALVES, 2009). Isto não ocorreu por acaso. A Igreja Católica, como criadora de consenso social, foi de suma importância na construção de um tipo de educação formal em prol de uma estrutura de poder (DANTAS, 2018). O processo de colonização português assentou-se não apenas na posse e exploração da terra, mas também na difusão e conversão dos colonizados à religião dos colonizadores (catequização) e na inculcação de símbolos, valores, práticas e técnicas dos europeus (aculturação). Dessa forma, é possível destacar que a Igreja influenciou a base moral da matriz educacional, direcionando o que se ensina ou não na escola e o público destinado a ela, relação-chave para discutir os sentidos da escola privada brasileira até o final do século XIX (DANTAS, 2018).

Fausto (1995) ressalta que o Estado e a Igreja foram as duas instituições destinadas a organizar a estrutura colonial do Brasil. Em princípio, cada uma se responsabilizou por um tipo de trabalho. Ao Estado coube a tarefa de garantir a soberania portuguesa, constituindo uma política de povoamento, a resolução de problemas básicos e a estrutura de mão de obra. Esse trabalho pressupunha o reconhecimento de sua soberania por parte dos colonos, pela aceitação pacífica ou pela força. A Igreja detinha em seu domínio a educação das pessoas, “[...] o ‘controle das almas’ na vida diária, era um instrumento muito eficaz para veicular a ideia geral de obediência e, em especial, a de obediência ao poder do Estado.” (FAUSTO, 1995, p. 60). À exceção dos Jesuítas, as demais congregações religiosas (Franciscanos, Oratorianos, Dominicanos, Beneditinos, Carmelitas e Capuchinhos) atuaram de forma dispersa e descontínua, dispendo de escassos recursos (humanos e materiais) e sem apoio ou proteção oficial (FAUSTO, 1995).

Os Jesuítas, por sua vez, chegaram por determinação do rei de Portugal e contaram com apoio da Coroa Portuguesa e das autoridades locais. A maior autonomia da ordem dos Jesuítas resultou de várias circunstâncias, uma vez que, além de obedecerem a regras próprias de cada

instituição, eles contavam com uma política definida com relação a questões vitais da colonização, como a indígena. Além disso, passaram a adquirir grandes extensões de terras agricultáveis, fato que resultou na não dependência da Coroa para sua sobrevivência (FAUSTO, 1995). Por esta razão, tiveram uma atuação mais orgânica, estabelecendo suas estruturas específicas e operando em regime de caráter privado, embora muitas vezes contando com apoio financeiro do Estado.

Saviani (2002) ressalta que os Jesuítas exerceram praticamente o monopólio da educação nos dois primeiros séculos de exploração do Brasil. De um lado, a catequização indígena utilizava como estratégia a ação sobre as crianças que, por sua vez, agiriam sobre os pais, até que toda a tribo se convertesse para a fé católica, resignando-se disciplinarmente, moralmente e intelectualmente. De outro lado, as atividades educacionais eram voltadas para os colonos, a partir da alfabetização e dos ensinamentos da doutrina cristã, dos bons costumes e dos serviços religiosos. Aqueles que sobressaíam nessas práticas eram direcionados para o estudo do latim, enquanto os demais se dedicavam ao ensino profissionalizante, agrícola ou manufatureiro, evidenciando a hierarquização dos saberes letrados em detrimento dos saberes manuais (SAVIANI, 2002).

Posteriormente, a orientação educacional foi alterada, e o ensino passou a ser ministrado apenas aos filhos da elite, excluindo-se o povo da educação. O novo Plano de Ensino, denominado de *Ratio Studiorum*, consistia em um manual educativo baseado em uma formação clássica de princípios humanistas, literários, acadêmicos e abstratos (FAUSTO, 1995). A formação ofertada pelos religiosos à elite colonial foi “[...] marcada por uma intensa ‘rigidez’ na maneira de pensar e, conseqüentemente, de interpretar a realidade.” (RIBEIRO, 2003, p. 25). O objetivo era afastar as más influências protestantes e os “vícios morais” que assolavam a Europa (DANTAS, 2018).

Em 1759, encerra-se esta primeira etapa da educação brasileira com dois acontecimentos relevantes: a expulsão dos Jesuítas, com fechamento de suas escolas e colégios, e a reforma do sistema de ensino pelo Marquês de Pombal (Sebastião José de Carvalho e Melo).

Fausto (1995) afirma que a posição ocupada por Pombal foi reflexo direto da segunda metade do século XVIII, caracterizada por uma série de transformações no Ocidente. O chamado Antigo Regime, isto é, o agrupamento de monarquias absolutistas preponderantes na Europa desde o início do século XVI, entrou em crise. A partir dos princípios sustentados por filósofos franceses e economistas ingleses, o pensamento ilustrado e o liberalismo começaram a ganhar terreno. Nesse cenário, o mundo colonial também foi fortemente afetado por outro fator decisivo: a crescente força contrária à escravização.

De acordo com o historiador, um marco significativo nessa época foi a ascensão do Marquês de Pombal à posição de ministro. Sua obra, realizada no decorrer de um longo período (1750–1777), introduziu modificações na relação MetrÓpole-Colônia, combinando aspectos do Absolutismo Ilustrado com a tentativa de aplicação das doutrinas mercantilistas. Em território nacional, ele implementou um conjunto de mudanças estruturais denominadas Reformas Pombalinas (FAUSTO, 1995).

As reformas visavam a modernização em conformidade com o desenvolvimento social, apresentando como referência a Inglaterra. Para isso, buscou-se garantir o privilégio do Estado no âmbito educacional, desvinculando a educação do monopólio da Igreja. O objetivo fundamental era a implantação do ensino laico e acessível a todos (MELO, 2012).

Para reparar os problemas criados com a expulsão dos Jesuítas, a Coroa portuguesa adotou algumas medidas, a saber: o subsídio literário, o Seminário de Olinda e a Direção Geral. Dantas (2018) evidencia que o Seminário de Olinda foi uma instituição privada de cunho elitista, voltada para o ensino de Ciências Naturais e Matemática, mas subsidiada pelo poder público, fato este destacado por Alves (2009) como uma espécie de simbiose entre o público e o privado na experiência educacional do período.

O colégio não podia ser frequentado por jovens negros, mulatos, judeus e por filhos de relações fora do casamento (conjunto que configurava a maior parte da população). Nesse aspecto, a minoria habilitada é que custeava os serviços oferecidos; dessa forma, o atendimento era predominantemente aos jovens ricos com o intuito de prepará-los para o ingresso na educação superior. Além dessa finalidade, havia também o objetivo de formar os quadros eclesiásticos para a Igreja Católica (DANTAS, 2018).

Outro aspecto histórico que influenciou a educação e a cultura no Brasil foi a chegada da família real em 1807. Naquela ocasião, criaram-se instituições que até então não existiam na Colônia, como a Biblioteca Pública, o Museu Nacional e o Jardim Botânico. No campo educacional, foram criadas a Academia Real Militar e da Marinha e a Escola Politécnica (1874) com a finalidade de formação para a defesa militar.

Assim, é possível afirmar que a educação formal no Brasil Colônia foi historicamente condicionada pelos parâmetros europeus e especialmente influenciada pela Igreja Católica a partir das escolas confessionais não estatais (DANTAS, 2018). Nos séculos seguintes, o ensino privado continuou a existir timidamente por meio da atuação de alguns poucos estabelecimentos particulares como seminários, internatos para moças e algumas modestas escolas paroquiais, destinados preferencialmente à formação de sacerdotes, mas que também foram frequentados por leigos.

Quando o Brasil se tornou Império²³, a ordem social não sofreu grandes alterações, o mesmo ocorrendo com a instrução elementar, que continuou a ser exercida de forma liberal pela iniciativa privada. Nesse cenário, Haidar (2008, p. 151) afirma que “O ensino privado, irrestritamente livre ao apagar das luzes dos tempos coloniais, permaneceu ainda por muito tempo, após a Independência, totalmente desembaraçado de qualquer interferência governamental.” Alves (2009) chama atenção para o fato de que apenas 10% da população em idade escolar estava matriculada no ensino fundamental naquele período. Dessa forma, não houve alterações significativas na realidade escolar brasileira, e o ensino permaneceu escasso e restrito às elites (MELO, 2012).

Após a independência, os esforços nacionais concentraram-se em torno da aprovação de uma Constituição. Em 1824, foi outorgada a primeira Constituição brasileira que citou, pela primeira vez, um Sistema Nacional de Educação. Além disso, foram instalados os primeiros estabelecimentos de ensino superior em território nacional. Vale mencionar que a Constituição contava apenas com um único artigo em matéria educacional, que afirmava a gratuidade da instrução primária a todos os cidadãos, o que significava a exclusão de escravizados e indígenas (RABELO, 2010). A Carta Magna defendia também o aumento do número de escolas primárias, liceus, ginásios, academias e universidades por todo o território nacional, onde deveriam ser ensinados conhecimentos de Ciências, Gramática e Belas Artes (MELO, 2012, p. 31).

A primeira Constituição brasileira nascia de cima para baixo, imposta pelo rei ao “povo”, embora devamos entender por “povo” a maioria de brancos e mestiços que votava e de algum modo tinha participação na vida política. Um contingente ponderável da população – os escravos – estava excluído dos dispositivos constitucionais. Deles não se cogita a não ser obliquamente, quando se fala dos libertos. Outro ponto a ser observado se refere à distância entre os princípios e a prática. A Constituição representava um avanço ao organizar os poderes, definir atribuições, garantir direitos individuais. O problema é que, sobretudo no campo dos direitos, sua aplicação seria muito relativa. Aos direitos se sobrepunha a realidade de um país onde mesmo a massa da população livre dependia dos grandes proprietários rurais, onde só um pequeno grupo tinha instrução e onde existia uma tradição autoritária (FAUSTO, 1995, p. 80).

Em 1826, Januário da Cunha Barbosa apresentou um projeto defendendo a educação como dever do Estado, bem como a ampliação da quantidade de escolas com todos os níveis de ensino, inclusive ofertando escolas de preparação para professores. Em 15 de outubro do ano seguinte, criou-se a lei que determinava a criação de escolas de primeiras letras por todo o

²³ O período imperial brasileiro compreende duas fases, o Primeiro Reinado, após a Proclamação da Independência em 1822 com D. Pedro I (1822–1831), e o Segundo Reinado, com D. Pedro II (1840–1889).

território nacional, estabelecendo um currículo e concedendo às meninas o direito de estudar (este foi o único documento geral instituído pelo Estado até o ano de 1946) (DANTAS, 2018).

A criação das Escolas de Primeiras Letras, em 1827, que preconizava o acesso aos conteúdos básicos para afastar o povo da ignorância, buscou conciliar as ideias iluministas com a tradição religiosa a partir da inserção do ensino da doutrina cristã no currículo proposto. No entanto, a falta de recursos financeiros – em larga medida devido à crise econômica que assolava o País – impediu a organização de um sistema de ensino, mesmo no nível primário (FERREIRA, 2016). Além disso, como destaca Xavier (2003, p. 237),

[...] no projeto político das elites imperiais, o espaço para a organização de um sistema público de ensino encontrava-se limitado em virtude da própria organização social vigente, marcada pela superposição de uma reduzida elite proprietária de terras, a quem estava reservado o direito à instrução, e uma massa de escravos, homens livres pobres, mestiços e pequenos comerciantes e prestadores de serviços, desprovidos do estatuto de cidadania. Configurava-se um país de caráter agrário, onde as elites ministravam o ensino privado, considerado desnecessário para a (e pela) população pobre.

De fato, assegurar a oferta da educação escolar ao conjunto da população não se constituiu como interesse das camadas dominantes do País, uma vez que estas consideravam a instrução uma ameaça latente aos privilégios e à ordem social que as favorecia.

Em 1834, o Ato Adicional à Constituição teve um impacto importante sobre a educação brasileira ao promover a descentralização da gestão do ensino escolar. A partir daí, a responsabilidade pelo ensino primário e secundário tornou-se exclusiva das Províncias, enquanto o ensino superior ficou a cargo do governo central, restritamente. Devido à falta de recursos das Províncias para organizar o seu sistema público e gratuito de ensino, abriu-se caminho para que a iniciativa privada ocupasse esse espaço. Constituiu-se, assim, o ensino privado nos moldes que o conhecemos hoje, isto é, financiado diretamente pelos pais ou responsáveis (FERREIRA, 2016). Segundo Dantas (2018), os críticos acusavam o governo de indiferença à questão da educação elementar sob a alegação de que o Estado desconhecia o que ocorria nesse domínio. Por outro lado, na concepção estatal, admitia-se o princípio de *laissez-faire*²⁴, apostando que os pais seriam os principais mantenedores e fiscalizadores.

²⁴ De acordo com a Enciclopédia Britânica, trata-se de uma expressão francesa que significa “deixe fazer”. Tornou-se um termo que identifica e simboliza os princípios sustentados pelo liberalismo econômico, isto é, uma percepção política de mínima interferência governamental nos assuntos econômicos dos indivíduos e da sociedade. Disponível em: <https://www.britannica.com/topic/laissez-faire>

Vinte anos depois, em 1854, foi aprovada a Lei de Liberdade de Ensino consolidando a livre iniciativa na educação por meio de uma escola privada autônoma em relação ao Estado, acentuando a sua expansão, principalmente a da escola confessional naquele momento (ALVES, 2009). Ainda em 1854, outro importante ordenamento jurídico-normativo foi sancionado, o “Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte”, que ficou conhecido como Reforma Couto Ferraz, em referência ao ministro do Império, Luiz Pedreira do Couto Ferraz. Embora aprovado e posto em execução na Corte, o regulamento, em consonância com uma concepção centralizadora, visava produzir efeitos em todo o Estado Imperial e de forma inédita incluía o sistema privado, até então não contemplado nos termos da lei.

Segundo Limeira e Schueler (2008, p. 39-40), o Regulamento estabeleceu entre suas normas:

[...] a) critérios de abertura e funcionamento do aparelho privado da educação; b) um órgão de controle e inspeção vinculado ao Ministério dos Negócios do Império, a Inspeção Geral da Instrução Primária e secundária, responsável pela vigilância e fiscalização do ensino público e particular, seus estabelecimentos, seus profissionais, seus materiais, etc; c) determinadas condições de ingresso e exercício para o magistério público e particular; d) normas disciplinares para professores e diretores de estabelecimentos de ensino; e) condições e o regime de funcionamento cotidiano a que as escolas de instrução pública, primária (a partir deste momento, dividida em dois graus de ensino) e secundária, estariam submetidas, especialmente no que se refere aos saberes, métodos de correção, tempos e horários escolares.

Dantas (2018) ressalta que, ao mesmo tempo que o Estado Imperial incentivava a expansão da iniciativa privada, procurando dividir a responsabilidade com a sociedade, não lograva êxito em manter o controle sobre os estabelecimentos que surgiam. Segundo a autora, “[...] as iniciativas particulares não fiscalizadas se espalhavam no país, sendo entendidas como oportunidades para muitos charlatões que se aproveitavam para ganhar dinheiro.” (DANTAS, 2018, p. 74). Em síntese, Ferreira (2016) aponta que a Educação Básica no Brasil se dividiu entre um ensino primário público e gratuito, que caminhava a passos lentos; e um ensino secundário privado custeado pelas famílias dotadas de recursos em virtude do interesse destas de que os seus filhos ingressassem no ensino superior.

Com a Proclamação da República em 1889, o ensino privado ganhou mais espaço. A primeira Constituição republicana, promulgada em 1891, estabeleceu o regime federativo presidencialista e a divisão dos três poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário) como harmônicos e independentes e, conseqüentemente, consolidou a descentralização do ensino já em curso (FERREIRA, 2016). O texto constitucional reconheceu o Estado e a Igreja como

instituições separadas, tornando o País laico. Nesse aspecto, importantes funções que antes se concentravam nas mãos da Igreja foram atribuídas ao Estado, dentre elas a educação (FAUSTO, 1995).

A Constituição de 1891 determinava que a responsabilidade pela educação ficasse sob a tutela dos estados, que incentivariam o ensino das ciências, artes e técnicas de trabalho, desvinculado do caráter religioso (MELO, 2012). Porém, as tentativas de reforma da educação de inspiração positivista, como a de Benjamim Constant em 1890, que previa uma escola estatal laica, gratuita e voltada para a formação científica, não lograram êxito. Os históricos obstáculos, como a permanente falta de recursos (humanos e físicos) e a ausência de apoio das classes dirigentes e dos intelectuais, preocupados com a educação dos seus filhos no ensino privado, explicam a falta de sucesso dessas reformas (FERREIRA, 2016).

A educação manteve o caráter humanista, conservador. Esta situação favoreceu a relação de dominação porque nos tornamos reprodutores de conhecimentos, dissociados da nossa realidade. Não se investiu em ciência e nem em tecnologia. Não havia sistema escolar e as aulas eram ministradas de acordo com a organização de cada instituição de ensino. Havia poucos professores habilitados e, muitas vezes, a instrução era dada pelos alunos que tinham conhecimento mais aprofundado sobre a matéria. As condições de ensino eram precárias: existiam poucas escolas; faltava material didático-pedagógico; os professores eram mal remunerados e as instalações físicas inadequadas (MELO, 2012, p. 37).

Greve Veiga (2008) ressalta que a instrução pública elementar se apresentou como uma condição de homogeneização cultural pautada na institucionalização das aulas/cadeiras destinadas à formação segundo o entendimento do que era civilizado a partir de uma matriz elitista. Segundo essa perspectiva de escolarização, as práticas culturais dos negros, indígenas e mestiços não só eram desqualificadas no espaço escolar como também a própria instituição era concebida como local destinado a um grupo marginalizado, já que as famílias mais abastadas se utilizavam do ensino privado a domicílio. Dantas (2018) afirma que a instrução pública era bastante precária por inúmeros motivos, dentre eles, a dificuldade de administração e fiscalização das escolas; a falta de material escolar e de espaço físico; e a escassez de professores para atender a demanda.

Naquele cenário, destacava-se, ainda, a forte presença de preceptores ligados a uma extensa rede de escolarização doméstica que incluía professores contratados por um chefe familiar, por um grupo de pais, ou pagos até mesmo pelo Estado, mas lecionando em locais improvisados, que podiam ser a casa de uma das famílias contratantes ou a do próprio professor. Essa educação doméstica era privilégio das elites econômicas e tinha como propósito transmitir um conjunto de habilidades e conhecimentos típicos das elites europeias, como o aprendizado

de música (especialmente, o piano) e de línguas estrangeiras (sobretudo, a língua francesa) (XAVIER, 2008).

Diante do exposto, é possível inferir que, da Colônia à República Velha, a presença de instituições privadas se justificou pela ausência de um projeto estatal de educação pública com o objetivo de escolarizar a população como um todo (DANTAS, 2018). Nesse processo, a Igreja Católica foi a instituição protagonista que ofereceu o ensino formal para uma parcela privilegiada da sociedade com condições de arcar com o seu custo. Dessa maneira, uma das hipóteses levantadas por Dantas (2018) sobre os sentidos da escola privada no período foi o de preparar a elite para ocupar os postos sociais de prestígio, os quais tinham como pré-requisito a educação superior. Diante disso, a escola privada seria um dos meios que contribuiriam para a legitimação da estrutura hierárquica de poder, reverberando na divisão do trabalho. A ausência e a precariedade de escolas oficiais e públicas excluíram da educação formal a maior parcela da população, fechando parte do caminho que a levaria para os postos decisórios e as ocupações mais qualificadas (DANTAS, 2018).

Como se vê, a historiografia da educação brasileira, seus debates, seus entraves durante todo aquele período retratavam os problemas educacionais dos brancos, da minoria da população. Uma das implicações é que todos esses níveis de ensino – superior, secundário e primário – estavam profundamente relacionados com as estruturas de poder, que mantinham o monopólio ideológico do que era a educação (DANTAS, 2018, p. 84).

Para adentrar nas análises sobre a realidade educacional e a expansão das escolas privadas no século XX, é preciso ter em mente que o sistema de ensino brasileiro nasceu sob a égide das elites cujos fundamentos se ancoravam em uma base moral-religiosa católica que excluía física e ideologicamente a maior parte da população (DANTAS, 2018). Assim, a existência da Educação Básica privada é resultado de um processo histórico em constante movimento de construção e desconstrução, e sua configuração está intimamente ligada aos aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais de uma determinada época, estabelecendo, assim, relação com a situação vivenciada pela educação brasileira (MELO, 2012).

A ascensão de uma nova estrutura de poder ancorada na influência de grupos ruralistas sobre os segmentos político, econômico e educacional foi elemento importante do início do novo século (MELO, 2012). Fausto (1995) salienta que o contexto da Primeira República (1889–1929) recebeu várias denominações, sendo as mais sugestivas: República Oligárquica, República dos Coronéis e República do “Café com leite”. Para o autor, essas designações evidenciam que, embora apresentasse uma aparência liberal, na prática o poder era conduzido

por um grupo restrito de políticos de alguns estados. “Controlados por uma elite reduzida, os partidos republicanos decidiam os destinos da política nacional e fechavam os acordos para a indicação de candidatos à presidência da República.” (FAUSTO, 1995, p. 261).

O termo “café-com-leite” faz alusão ao acordo firmado entre dois estados para sucessão de poder. Nessa aliança, a presidência da República era assumida ora por representantes de São Paulo, ora por representantes de Minas Gerais (grandes produtores de café e leite, respectivamente). Entretanto, inúmeras mudanças socioeconômicas ocorreram desgastando essa união. Dentre as principais alterações, cabe citar: a imigração em massa de milhões de europeus e asiáticos; a diversificação das atividades agrícolas; a força crescente da indústria; a intensificação da urbanização; e a ascensão dos movimentos sociais.

Para Fausto (1995), a emergência dessa nova conjuntura fez com que, durante a década de 1920, ocorresse uma forte cisão entre as elites ruralistas e parcelas importantes da sociedade, tais como a classe média, os intelectuais e parte dos militares. Sentindo-se desprezada pela oligarquia agrária, a classe média promoveu manifestações em oposição ao regime. Esses movimentos, liderados pelos militares descontentes (Tenentismo), defendiam o voto secreto (contra o voto de cabresto e a prática do coronelismo) e o rompimento do elo político entre os estados na condução do poder. Também ocorreram manifestações contrárias à dependência cultural, política e econômica, imposta pelas elites dirigentes, como a Semana de Arte Moderna (1922), a fundação do Partido Comunista, a Revolta Tenentista (1924) e a Coluna Prestes (1924 a 1927) (FAUSTO, 1995). Esse conjunto de eventos culminou com o fim da República Oligárquica e abriu caminho para o início do Estado Getulista (1930–1945).

Na década de 1930, com a chegada de Getúlio Vargas ao poder, a Igreja Católica recuperou sua influência política. Dentre as decisões governamentais obtidas pela Igreja, várias diziam respeito à educação. Como exemplo, em 1931, foi decretado o retorno do ensino religioso à escola pública. Em 1934, a nova Constituição²⁵ proclamou uma nova conquista dos setores privados: a ajuda financeira às escolas privadas e confessionais (FERREIRA, 2016).

Nessa época, surgiu a chamada Escola Nova, movimento formado por uma geração de educadores liberais, com destaque para Anísio Teixeira, que defendiam um ensino público, laico e de qualidade em oposição ao ensino privado, sobretudo o confessional. O embate entre

²⁵ “A Constituição de 1934 estabelecia a gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário; o ensino religioso facultativo; as responsabilidades em nível Federal, Estadual e Municipal sobre o financiamento da educação; a criação de um Plano Nacional de Educação que fiscalizasse todos os graus de ensino; a presença das disciplinas de educação moral e política nos currículos escolares (para desenvolver o espírito ético e patriótico). Porque abria novas possibilidades de ingresso na escola, aliadas aos benefícios e direitos concedidos pelo Governo à classe trabalhadora, este modelo imposto de educação foi muito bem aceito.” (FERREIRA, 2016, p. 50-51).

os escolanovistas e os setores católicos centrou-se, principalmente, na discordância sobre a perspectiva sustentada pelos religiosos de que o financiamento público para as instituições particulares assegurava a “liberdade de escolha dos pais”. Para Bittar (2009), a disputa ideológica era tão acirrada que os defensores da escola privada, ou seja, da Igreja Católica, não titubearam em rotular Anísio Teixeira de agnóstico. Tal conflito pôs em xeque a livre iniciativa na educação.

Outro importante movimento liberal do período foi composto pelos signatários do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, redigido por Fernando de Azevedo e publicado em 1932. Esse documento apresentava ideias inovadoras para o ensino nacional, propondo uma escola obrigatória para todos e desprovida de direcionamento religioso (FERREIRA, 2016). Contudo, não questionava nem recusava a existência de escolas privadas. Ao contrário, elas eram colocadas como alternativas para atender as classes economicamente favorecidas, desde que fosse garantida para todos uma escola pública de qualidade.

Em nosso regime político, o Estado não poderá, de certo, impedir que, graças à organização de escolas privadas de tipos diferentes, as classes mais privilegiadas assegurem a seus filhos uma educação de classe determinada; mas está no dever indeclinável de não admitir, dentro do sistema escolar do Estado, quaisquer classes ou escolas, a que só tenha acesso uma minoria, por um privilégio exclusivamente econômico. Afastada a ideia do monopólio da educação pelo Estado num país, em que o Estado, pela sua situação financeira não está ainda em condições de assumir a sua responsabilidade exclusiva, e em que, portanto, se torna necessário estimular, sob sua vigilância as instituições privadas idôneas, a “escola única” se entenderá, entre nós, não como “uma conscrição precoce”, arrolando, da escola infantil à universidade, todos os brasileiros, e submetendo-os durante o maior tempo possível a uma formação idêntica, para ramificações posteriores em vista de destinos diversos, mas antes como a escola oficial, única, em que todas as crianças, de 7 a 15, todas ao menos que, nessa idade, sejam confiadas pelos pais à escola pública, tenham uma educação comum, igual para todos. (AZEVEDO, 1932, p. 193).

Melo (2012) ressalta que as mudanças na estrutura social ocorridas durante o primeiro governo de Vargas reverberaram de forma incisiva sobre a educação. Para a autora, o contexto de desenvolvimento da indústria nacional promoveu um despertar da importância do ensino para o crescimento do País. Assim, foi criado o Ministério de Educação e Saúde, que priorizou o surgimento da universidade brasileira, e foi aprovada a reforma Francisco Campos, que oficializou a dualidade do ensino em secundário e profissionalizante (para a classe dirigente e a proletária, respectivamente), visando a necessidade de preparação de mão de obra qualificada.

Durante esse período, foram promulgadas duas Constituições: a de 1934 e a de 1937. A Constituição de 1934 tornou o ensino primário gratuito e obrigatório; o ensino religioso facultativo; as responsabilidades em nível federal, estadual e municipal sobre o financiamento

da educação; a criação de um Plano Nacional de Educação que fiscalizasse todos os graus de ensino; e a presença das disciplinas de educação moral e política nos currículos escolares. A Constituição de 1937, por seu turno, legitimou o regime ditatorial implantado por Vargas. A nova Carta Magna oficializou a dualidade do sistema escolar, oferecendo ensino secundário para os que pretendiam cursar o ensino superior, e o ensino profissionalizante para os que tinham necessidade imediata de ingressar no mercado de trabalho. Melo (2012) pontua que, de forma sutil, o governo evitava a mobilidade social, garantindo a manutenção do status quo, atendendo as necessidades das empresas particulares a partir da disponibilização de mão de obra.

Em 1945, Getúlio Vargas foi deposto pelos militares. Isso gerou uma abertura democrática que conduziu a novas formas de organização social e, conseqüentemente, novas políticas (FERREIRA, 2016). Em 1946, foi promulgada a 5ª Constituição brasileira demarcando a redemocratização nacional. A nova Constituição defendia a educação como direito universal, concedendo à União a responsabilidade sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, além de estabelecer a obrigatoriedade do ensino primário. O nível médio continuou dual (acadêmico e técnico) com característica utilitária, isto é, com ênfase ao conhecimento empírico em detrimento do aprendizado científico. Nesse mesmo ano, foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). Contudo, as mudanças não alteraram os direitos adquiridos anteriormente pelo ensino privado, que continuou a receber investimento público. Observa-se também a predominância de escolas particulares, em sua maioria confessionais, dirigidas pela Igreja Católica (FERREIRA, 2016).

O suicídio de Vargas em 1954 é reconhecido como marco histórico que antecede o Golpe Militar de 1964 (FERREIRA, 2016). Após a morte de Vargas, ganhou força uma plataforma governamental associada ao desenvolvimento e à educação que passou a ser concebida pelo seu caráter “utilitarista”. Nesse momento, consolidaram-se a descentralização administrativa, a flexibilização dos currículos escolares, além da continuidade do financiamento público das instituições privadas (MELO, 2012). Para Pires (2015), tratou-se de um momento de grande estímulo à ação privatizante da educação pautada no fortalecimento dos grupos privados.

A Educação Básica privada nos anos 1960 e 1970 foi marcada por diversas mudanças e desafios. Nessa época, o setor educacional como um todo passou por grandes transformações, dentre elas, a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024), sancionada pelo presidente João Goulart em 1961. De acordo com Ferreira (2016), a polarização vivenciada entre escola pública e escola privada, que se arrastava desde as décadas

anteriores, foi amenizada com o teor conciliatório presente na lei. Com a ascensão do golpe militar, entretanto, os rumos das instituições tomaram outros caminhos.

Durante a Ditadura Militar (1964–1985), a educação passou a ser concebida como uma ferramenta indispensável ao desenvolvimento econômico do País. Dantas (2018) pontua que foram realizadas diversas reformas, especialmente no controle do currículo, demonstrando a centralidade da escola como instituição criadora de consensos sociais. A base moral-religiosa revestiu-se da base moral-cívica, afastando estudos críticos contra o regime. Por outro lado, o governo propagava o discurso da modernização, da eficiência e do tecnicismo como fatores de crescimento nacional, tendo como princípio a livre empresa e a abertura ao capital estrangeiro.

Ribeiro (2001) ressalta que essa concepção nacional-desenvolvimentista deslocou o projeto de nação para o eixo econômico, buscando uma acelerada modernização calcada na internacionalização da economia. Uma das formas de entrada do capital internacional foi por meio do Banco Mundial. Assim, no final da década de 1960, o organismo passou a investir nas áreas sociais como educação e saúde, ditando diretrizes para financiar projetos educacionais na América Latina.

A Constituição de 1967 eliminou a vinculação orçamentária que esteve presente nas Constituições de 1934 e de 1946, que obrigava a União, os estados e os municípios a destinarem um percentual mínimo de recursos para a educação (BRASIL, 1967). Em seu artigo 168, afirmou a livre iniciativa privada no ensino e o amparo técnico e financeiro do poder público, inclusive sobre a forma de bolsas, relativizando o princípio da gratuidade do ensino que esteve presente em todas as constituições precedentes. Além disso, a legislação tributária favoreceu o empresariado do ensino, uma vez que foi concedida uma imunidade fiscal completa: isenção de impostos sobre bens, serviços e renda (CUNHA, 2014).

Dantas (2018) afirma que, enquanto as escolas confessionais cresceram na primeira metade do século XX, o avanço das escolas particulares sem viés religioso se aprofundou no regime militar, viabilizado, principalmente, pela conjuntura do período que permitiu sua ampliação para além das escolas confessionais católicas. De acordo com a autora, novos atores do campo educacional privado foram grandemente favorecidos, porque receberam imunidade fiscal, pagamentos de mensalidades via bolsas de estudos financiadas pelo Estado, dentre outras estratégias. Assim, a iniciativa privada aumentou sua lucratividade pelas relações privatistas incrementadas no regime ditatorial (DANTAS, 2018).

Durante o chamado “Milagre Econômico” (1969–1973), a economia brasileira experimentou um crescimento expressivo do PIB (Produto Interno Bruto). Economicamente, a partir de empréstimos do exterior, o Brasil aumentou as exportações, ampliou o número de

indústrias, construiu rodovias e hidrelétricas e aplicou recursos nas regiões Norte e Centro-Oeste. Esses investimentos geraram empregos e beneficiaram principalmente a classe média (MELO, 2012). Pra Cunha (2014), o crescimento da classe média abriu um imenso mercado que as escolas confessionais não foram capazes de suprir. Aproveitando-se desse cenário, os empresários do ensino abriram escolas em áreas urbanas e suburbanas não atingidas pelas redes públicas (CUNHA, 2014).

Com os caminhos abertos pela primeira LDB (1961) e pelo golpe de Estado, o período 1964/73 foi de grande prosperidade para o setor privado no campo educacional. [...] Assim, estabelecimentos de ensino precariamente instalados em prédios residenciais puderam acumular capital suficiente para a organização de redes e a construção de grandes edifícios. Escolas primárias estenderam seus cursos até o superior; cursinhos preparatórios aos exames vestibulares transformaram-se em escolas secundárias e faculdades; escolas superiores abriram cursos de 1º e 2º graus, e outras, ainda transformaram-se em universidades, num processo de integração vertical típica da concentração de capital (CUNHA, 2001, p. 332).

A partir dos anos 1980, diante de uma crise econômica e social, a Ditadura Militar entrou em decadência. Os últimos governos da ditadura (Presidente Geisel e Presidente Figueiredo) manifestaram interesse em realizar a abertura política, que culminou com o movimento popular conhecido como Diretas Já, em 1984. A redemocratização consolidou-se, e uma nova Constituição foi promulgada em outubro de 1988. Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) estabeleceu a convivência das redes pública e particular, promovendo a distinção entre instituições com e sem fins lucrativos (FERREIRA, 2016).

A Constituição Federal de 1988 traz uma novidade do ponto de vista normativo ao aceitar a existência de instituições particulares de ensino com finalidade lucrativa. Com efeito, o ensino privado encontra sustentação na Constituição brasileira no artigo 206, que garante, entre os seus princípios, a coexistência de escolas públicas e privadas, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; e no artigo 209, que define as condições para a sua existência (cumprimento das normas gerais da educação nacional e autorização e avaliação de qualidade pelo poder público). No artigo 213, que trata da destinação de recursos públicos para as instituições privadas, constata-se esta inovação.

Art. 213. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que:

- I – comprovem finalidade não-lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação;

- II – assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades.

§ 1º – Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para o ensino fundamental e médio, na forma da lei, para os que demonstrarem

insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública na localidade da residência do educando, ficando o Poder Público obrigado a investir prioritariamente na expansão de sua rede na localidade (BRASIL, 1988).

Apesar de não haver uma referência explícita, por dedução lógica, o texto constitucional não impede o ensino privado geral de buscar o lucro (por oposição à letra do art. 213, I). O aspecto inovador consiste, assim, na aceitação e no reconhecimento deste segmento das escolas privadas e a sua autorização como integrantes dos sistemas de ensino (CURY, 2016).

Esta modalidade distingue-se de outras “não tipicamente capitalistas”, que se subdividem em escolas filantrópicas e confessionais, que, por não terem uma finalidade lucrativa direta, estão aptas a receber recursos públicos, mediante isenção de impostos ou por intermédio de bolsas ou programas de apoio às atividades de pesquisa. Ambas as modalidades (lucrativas ou não lucrativas) são reconhecidas e têm em comum a submissão “às normas constitucionais, às leis educacionais, trabalhistas e outras de domínio conexo. Mas o que as diferencia é a aceitação plena ou reduzida do ímpeto possessivo de mercado e a destinação da lucratividade.” (CURY, 2016, p. 138).

Conforme já evidenciado na seção anterior, o Brasil apresentou uma guinada neoliberal na década de 1990, principalmente no governo de FHC (1994–2002). Segundo Dantas (2018), o País se abriu comercial e financeiramente a partir de inúmeras privatizações e da desregulamentação dos mercados. Veem-se, portanto, a acentuação da ideologia flexível e um rompimento do modelo nacional-desenvolvimentista precedente. Dentro desse contexto, a educação passou a ser vista como um bem de consumo, e o mercado, como principal responsável pela provisão e regulação dos serviços educacionais (BALL, 2012).

Assim, o cenário de redefinição do papel do Estado intensificou o rompimento das fronteiras entre público e privado, fato que proporcionou a expansão do setor privado na Educação Básica. A racionalização dos recursos públicos para as instituições públicas e a ascensão dos princípios gerencialistas foram concomitantes ao incentivo ao setor privado e à valorização da esfera do mercado. Esse processo, fortemente influenciado pelo discurso neoliberal, defendia que o mercado poderia oferecer serviços educacionais de maior qualidade do que o Estado. Como resultado, houve uma maior abertura para a criação de escolas privadas e um maior investimento nesse setor (DANTAS, 2018).

Segundo Leite (1999), durante a década de 1990, a Educação Básica privada no Brasil passou por um grande crescimento, com um aumento significativo do número de escolas e de matrículas. De acordo com dados do Inep, em 1991 havia cerca de 24 mil escolas privadas no País, com mais de 4 milhões de matrículas na Educação Básica. Já em 2000, o número de

escolas privadas chegou a 37 mil, com mais de 7 milhões de matrículas. Schwartzman (2001) ressalta que esse crescimento foi impulsionado por diversos fatores, como a crise econômica que afetou a qualidade do ensino público, a melhoria do poder aquisitivo das famílias, o aumento da demanda por uma educação de qualidade e a ampliação da oferta de crédito para investimento na educação privada. Além disso, a diversificação da oferta educacional também foi um fator importante, com a criação de diferentes tipos de escolas e modelos de ensino, como as escolas bilíngues, as escolas com ênfase em tecnologia, as escolas com metodologias inovadoras e as escolas com formação humana (SCHWARTZMAN, 2001).

Outro elemento fundamental foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394 de 1996), que confirmou os dispositivos da Constituição Federal e alargou as possibilidades de financiamento público para o setor privado ao permitir que as instituições privadas pudessem adaptar suas regras a fim de se habilitarem a receber os recursos públicos (FERREIRA, 2016). Saviani (1997) argumenta que a LDB de 1996 representou uma mudança significativa na concepção de educação no Brasil, pois deu ênfase à participação do setor privado no fornecimento de serviços educacionais. O autor argumenta que essa mudança foi impulsionada pelo modelo neoliberal, que prioriza a redução do papel do Estado na economia e a promoção da iniciativa privada. Nesse aspecto, a LDB contribuiu para a expansão da educação privada ao permitir a criação de escolas particulares sem a necessidade de autorização prévia do Estado. Além disso, a lei permitiu que as escolas privadas se tornassem “complementares” ao ensino público, o que significava que elas poderiam apresentar uma oferta educacional semelhante à da rede pública, mas sem a mesma obrigação de universalidade e gratuidade (SAVIANI, 1997).

Freitas (2005) e Mello (2007) destacam que essa nova concepção de educação, que prioriza o mercado em detrimento do Estado, contribuiu, de um lado, para a precarização das condições de trabalho na educação e, por outro, para a expansão da educação privada. Como já mencionado, a mercantilização da educação é uma das consequências desse processo, com a crescente incorporação da lógica gerencial que prega a eficiência, a produtividade e a competitividade como valores centrais na organização das instituições educacionais.

Isto posto, é possível ressaltar que, embora a Educação Básica privada tenha ocupado um espaço cada vez maior no sistema educacional brasileiro (FERREIRA, 1999), o setor também enfrentou desafios no período, tais como a falta de regulamentação e fiscalização (OLIVEIRA, 2002), a concentração da oferta de escolas privadas nas grandes cidades, o aumento da mensalidade escolar (PARO, 2010), o que tornou a educação privada inacessível para muitas famílias.

Ao se adentrar no século XXI, observa-se que a expansão da Educação Básica privada tem apresentado taxas de crescimento expressivas tanto em números absolutos quanto em termos percentuais. No Brasil, entre 2000 e 2020, o número de matrículas em escolas privadas na Educação Básica cresceu cerca de 43%²⁶, enquanto no mesmo período as matrículas em escolas públicas diminuíram aproximadamente 7% (INEP, 2021). Além disso, a lógica do mercado foi incorporada às políticas educacionais, com a adoção de mecanismos baseados em resultados.

Quibao Neto (2020), numa comparação entre os setores públicos e privados na Educação Básica, ressalta que as redes municipais e estaduais ainda atendem a maior parte da população, em que pese a expansão do setor privado. Apesar da diminuição das matrículas na Educação Básica desde 2013, o setor privado aumentou continuamente até 2016, elevando relativamente o seu peso na educação nacional. O autor também chama atenção para o crescimento das escolas privadas do segmento lucrativo. Este crescimento está ligado ao aumento dos fundos de investimento privado, que induziu a formação de grandes franquias que se espalharam por todo o território nacional fazendo com que a educação se tornasse uma oportunidade para interesses exclusivamente capitalistas (QUIBAO NETO, 2020).

Diante deste breve panorama histórico apresentado, o que se pode concluir é que as escolhas do poder público, ao longo do tempo, favoreceram sobremaneira o avanço do setor privado na educação. Outro ponto é que a distância que se formou entre escola pública e particular no Brasil é considerável. A despeito da narrativa predominante nos meios de comunicação sobre uma suposta melhor qualidade das instituições particulares em comparação às públicas, é importante ressaltar que essa imagem nem sempre é condizente com a realidade. A mídia costuma destacar a oferta de ensino de qualidade e a boa infraestrutura das escolas privadas, bem como o alto desempenho dos alunos em avaliações nacionais e internacionais. Além disso, é comum apresentar, de tempos em tempos, o alto índice de aprovação em vestibulares, evidenciando o sucesso de escolas privadas de elite em aprovações de seus alunos em cursos concorridos em universidades públicas (como Direito e Medicina).

No entanto, o relatório *Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil (2019)*, produzido pelo IBGE, questiona essa visão, apontando para a exclusividade e elitização das escolas privadas. De acordo com o estudo, a proporção de estudantes brancos nas escolas

²⁶ É importante ressaltar que o acesso à Educação Básica privada ainda é restrito para grande parte da população brasileira, sobretudo para aquela parcela que vive em condições socioeconômicas desfavoráveis. Ainda segundo dados do Censo Escolar de 2020, a maioria das matrículas na rede privada de ensino básico está aglutinada nas regiões Sul e Sudeste do País, onde se concentram as famílias com maior poder aquisitivo (INEP, 2020).

privadas é significativamente maior do que nas escolas públicas, o que indica uma segregação socioeconômica. Além disso, a mídia também tem abordado o aumento das mensalidades das escolas privadas. Segundo o jornal *O Globo*, em reportagem de 2021, as mensalidades das escolas privadas no País tiveram um aumento médio de 5,5%, acima da inflação e do aumento salarial de grande parte da população.

Quibao Neto (2020) afirma que, dada a sua heterogeneidade, a qualidade do ensino oferecido pelas instituições privadas varia bastante e nem sempre a infraestrutura oferecida é suficiente para garantir uma educação de excelência. Além disso, muitas escolas particulares enfrentam problemas relacionados à falta de diversidade, à elitização do ensino e à precarização do trabalho docente.

Em suma, a educação básica privada tem apresentado um crescimento significativo em termos quantitativos, mas ainda é restrita para grande parte da população e, segundo as pesquisas levantadas, é ainda pouco conhecida sob a perspectiva acadêmica.

Assim, a massiva existência do segmento privado no âmbito educacional em um país de dimensões continentais como o Brasil é um forte indício de como o dualismo na educação brasileira reproduz e fortalece a desigualdade social.

4.2 A Educação Básica privada: aspectos quantitativos

Como já foi discutido, a Educação Básica privada está presente em todo o Brasil. Nesse contexto, a análise dos aspectos quantitativos do setor é fundamental para a compreensão de sua abrangência e impacto social. Para alcançar esse objetivo, é necessário utilizar múltiplas formas de obtenção de dados e recursos. O Censo Escolar é uma das principais fontes de dados disponíveis para análise da Educação Básica no Brasil, uma vez que coleta informações sobre escolas públicas e privadas em todo o território nacional. Além do Censo Escolar, a pesquisa *Números da Educação Privada Brasileira*, publicada em 2022 pela Federação Nacional das Escolas Particulares (FENEP), é uma fonte relevante de informações sobre o setor privado de educação no País.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) também é um importante provedor de informações sobre o cenário educacional brasileiro, pois realiza pesquisas e coleta informações sobre diversos aspectos, como a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), que abrange temas como alfabetização, escolaridade, acesso à educação e desempenho escolar, além de outras pesquisas.

A utilização de múltiplas fontes de informação foi uma estratégia metodológica importante para a validação e complementação dos resultados obtidos. Vale ressaltar que, embora haja informações disponíveis, elas nem sempre são abrangentes ou atualizadas, o que pode limitar a compreensão do setor privado de educação no Brasil. Por esse motivo, a combinação de diferentes fontes de dados e recursos permitiu uma visão mais ampla e consistente. Os dados utilizados nesta pesquisa compreendem o período de 2011 a 2021, conforme especificado na Introdução.

O Censo Escolar da Educação Básica é um levantamento estatístico anual das condições de oferta e atendimento do sistema educacional brasileiro. Coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e realizado em colaboração com as secretarias estaduais, municipais e as escolas públicas e privadas de todo o País, o censo, dessa forma, obtém dados estatísticos e informações sobre todas as etapas e modalidades de ensino, compondo um quadro detalhado sobre os alunos, os profissionais escolares em sala de aula, os gestores, as turmas e as escolas (INEP, 2021).

Os dados apurados pelo censo subsidiam a operacionalização de políticas públicas, programas governamentais e ações setoriais nas três esferas de governo (federal, estadual e municipal). Diante disso, a declaração das informações escolares ao Censo Escolar é obrigatória para todos os estabelecimentos públicos e privados de Educação Básica no País e deve ser feita com base nos documentos administrativos das escolas e redes de ensino.

De acordo com as *Notas Estatísticas do Inep (2021)* sobre o perfil dos professores da Educação Básica brasileira, é possível verificar que na última década a maioria é constituída por mulheres (69,4% em 2020) com idade entre 30 e 39 anos (39,3% em 2020). Além disso, mais de 90% possuem formação em nível superior, com destaque para a licenciatura (78,4%). No que diz respeito à carga horária dos docentes, o documento indica que a maioria trabalha em regime de tempo integral, ou seja, mais de 30 horas semanais (76,9% em 2020). Já em relação à distribuição dos docentes nas diferentes etapas da Educação Básica, o documento mostra que a maioria atua no Ensino Médio (40,5% em 2020), seguida pelo Ensino Fundamental (Anos Finais) (32,9% em 2020) e pela Educação Infantil (17,1% em 2020). Por fim, o documento também traz informações sobre a formação continuada dos docentes. Segundo os dados apresentados, mais de 80% dos docentes participaram de algum tipo de formação continuada nos últimos três anos, sendo que a maior parte dessas formações foi promovida pela própria escola em que o docente trabalha (mais especificamente na rede pública) (INEP, 2021).

Segundo o IBGE (2019), a demanda por educação privada vem aumentando no Brasil nos últimos anos, principalmente na Educação Básica, onde a taxa de escolarização cresceu em todas as etapas de ensino entre 2010 e 2018, enquanto a taxa na rede pública apresentou queda em algumas etapas. O crescimento do setor privado pode estar relacionado à disponibilidade de recursos financeiros, visto que o percentual de domicílios com renda per capita acima de cinco salários mínimos aumentou de 13,6% em 2012 para 16,4% em 2018 (IBGE, 2019). No entanto, é importante ressaltar que a conclusão de que o aumento da disponibilidade de recursos financeiros tem influenciado a escolha pela rede privada de ensino é baseada em uma análise dos dados disponíveis, e outras variáveis também podem estar envolvidas. Portanto, são necessários estudos mais detalhados para compreender melhor os fatores que influenciam a escolha das famílias pela rede privada de ensino no Brasil. Além disso, é relevante destacar que a escolha pela rede privada de ensino é restrita a uma parcela da população, e nem todas as famílias brasileiras têm acesso a esses recursos financeiros (IBGE, 2019). Assim, é preciso avaliar se o aumento da renda per capita se traduz em uma melhoria efetiva na qualidade da educação oferecida pelo setor privado de ensino, o que requer uma análise mais aprofundada dos dados.

A seguir, serão apresentados os resultados da análise dos dados referentes às matrículas, instituições educacionais e quantidade de professores na Educação Básica privada, com destaque para os números nacionais e, em particular, para a região Sudeste e o estado de São Paulo. Além disso, serão discutidos os principais aspectos e tendências observados nos dados coletados, com o objetivo de contribuir para uma melhor compreensão do cenário da Educação Básica privada no Brasil.

4.2.1 Matrículas na Educação Básica privada

A oferta escolar refere-se ao conjunto de vagas disponíveis para matrículas de estudantes, conforme seu nível de ensino, nas escolas públicas e privadas do País. Segundo a legislação (BRASIL, 1996), na oferta pública os responsáveis não possuem controle sobre a matrícula, pois ora dependem da disponibilidade de vagas de cada escola e o encaminhamento que os órgãos gerenciais realizam, ora as vagas são selecionadas por processos seletivos, como no caso das escolas técnicas. Do outro lado, a oferta privada disponibiliza, a princípio, a vaga segundo a escolha dos pais (DANTAS, 2018).

De acordo com os dados do Censo Escolar (INEP, 2021), o número total de matriculados na Educação Básica brasileira em 2021 foi de aproximadamente 42,2 milhões de estudantes.

Destes, 8,8 milhões frequentavam a Educação Básica privada²⁷, o que representava 20,85% do total de estudantes desta etapa de ensino no País. Na Educação Infantil (crianças de 0 a 5 anos), a proporção de estudantes matriculados na rede privada era ainda maior, correspondendo a 24,9% do total de matrículas nesta etapa. No Ensino Fundamental (anos iniciais e finais), correspondia a cerca de 17,3%; já no Ensino Médio, a proporção era em torno de 14,2%.

Os dados do Inep (2021) apontam que a maior parte das matrículas na Educação Básica privada estava concentrada em escolas particulares de grande porte e com mensalidades mais elevadas. De acordo com reportagens publicadas no jornal *O Globo* (2021) e no portal *GI* (2021), cerca de 50% das matrículas na rede privada do Ensino Fundamental e Médio concentravam-se em escolas com mais de 500 alunos, enquanto cerca de 75% das matrículas estavam em escolas que cobravam mensalidades acima de R\$ 500. Já na Educação Infantil, aproximadamente 30% das matrículas na rede privada estavam em escolas com mais de 300 alunos, e cerca de 40% das matrículas estavam em escolas que cobravam mensalidades acima de R\$ 500.

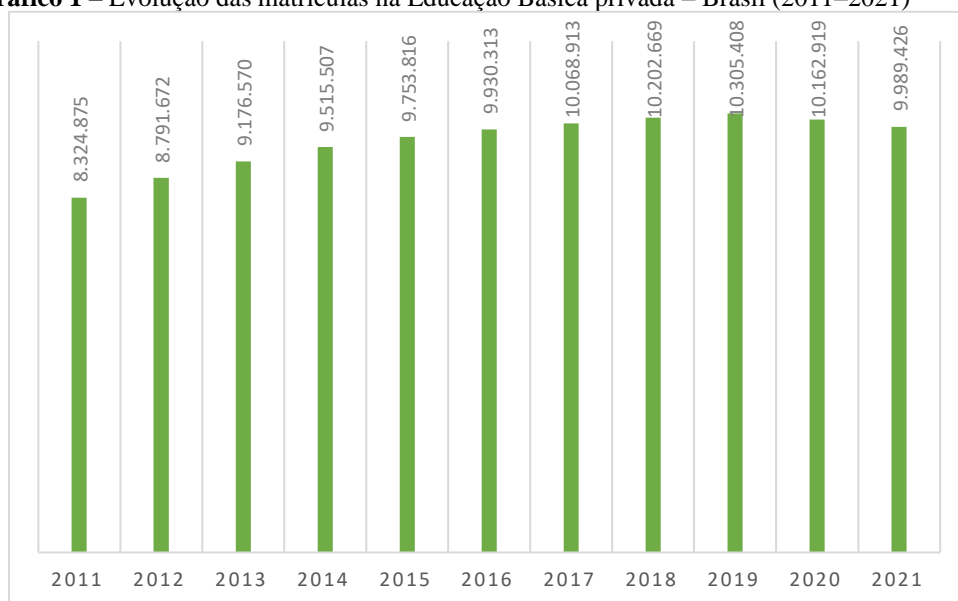
Entre 2010 e 2018, a taxa de escolarização na Educação Básica privada cresceu em todas as etapas de ensino, enquanto a taxa na rede pública apresentou queda em algumas etapas. Apesar do crescimento na procura pela iniciativa privada, a rede pública ainda concentrava a maior parte das matrículas.

Segundo o Inep (2021), as matrículas da Educação Básica são encontradas majoritariamente na área urbana (88,5%). Na rede privada, 99,0% das matrículas estão em escolas urbanas. Em relação à rede pública, a municipal é a que apresenta a maior proporção de matrículas em escolas rurais (19,0%), seguida da federal, com 12,2%.

O número de matrículas²⁸ na Educação Básica privada no Brasil apresentou um aumento constante entre 2011 e 2020, atingindo o pico de 10.305.408 matrículas em 2019. No entanto, em 2021, houve uma queda significativa, com um total de 9.989.426 matrículas. Segundo dados disponibilizados pela FENEP (2022), em 2012, a Educação Básica brasileira contava com 50,5 milhões de estudantes matriculados considerando todas as redes de ensino. Esse número caiu para 46,7 milhões em 2021, o que representa uma redução de 7,7%. A redução mais intensa ocorreu na rede pública, que apresentou uma diminuição de 8,7% no número de matrículas, enquanto a iniciativa privada reduziu em 2,2%, conforme apresentado no Gráfico 1 a seguir.

²⁷ É importante ressaltar que esse número se refere à matrícula total na Educação Básica privada, englobando desde a Educação Infantil até o Ensino Médio (INEP, 2021).

²⁸ Esses dados incluem todas as matrículas na Educação Básica privada, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, em todo o País (INEP, 2021).

Gráfico 1 – Evolução das matrículas na Educação Básica privada – Brasil (2011–2021)

Fonte: elaborado pela autora com base em Inep (2021).

Diante dos dados apresentados, o crescimento do número de matrículas pode ser atribuído a diversos fatores, como a melhoria da economia brasileira e o aumento da renda da população, que permitiram às famílias investirem mais em educação privada. Além disso, o número de escolas privadas também cresceu no período (dados serão demonstrados a seguir), o que pode ter contribuído para o aumento das matrículas. A queda no número de matrículas, por sua vez, pode ser relacionada aos efeitos da pandemia de COVID-19 na educação privada, que resultou no fechamento de escolas (sobretudo as de pequeno porte) e na migração de alunos para a rede pública em busca de maior segurança financeira (INEP, 2021).

Segundo a FENEP (2022), parte dessa queda ocorreu na Educação Infantil, com uma redução total de 7,3% entre 2019 e 2021. Nas instituições privadas, a proporção foi ainda maior, com uma queda de 17,8% no período, sendo 15,8% nas creches e 19,8% nas pré-escolas, de acordo com uma pesquisa recente sobre a educação privada brasileira. É importante destacar que a pandemia ainda está em andamento, e seus efeitos sobre a educação, tanto pública quanto privada, poderão ainda ser sentidos nos próximos anos.

Embora a rede pública não seja o objeto específico deste trabalho, para ter a real dimensão da educação escolar brasileira é imprescindível considerar sua totalidade, isto é, observar como os fenômenos se apresentam em instituições públicas e privadas. Diante disso, ao comparar a evolução do número das matrículas entre 2011 e 2021 nas duas instâncias, tem-se o seguinte cenário, apresentado na Tabela 1:

Tabela 1 – Comparação entre as matrículas (privadas e públicas) – Brasil (2011–2021)

Ano	Matrículas na Educação Básica	
	privada	pública
2011	8.324.875	43.601.429
2012	8.791.672	44.353.222
2013	9.176.570	45.049.525
2014	9.515.507	45.496.978
2015	9.753.816	45.694.383
2016	9.930.313	45.867.245
2017	10.068.913	45.947.017
2018	10.202.669	45.974.350
2019	10.305.408	45.982.911
2020	10.162.919	46.213.278
2021	9.989.426	46.128.155

Fonte: Elaborado pela autora com base em Inep (2021).

Conforme evidenciado, o número de matrículas na Educação Básica privada apresentou um crescimento consistente entre 2011 e 2018, com um acréscimo de mais de 2 milhões de matrículas no período, correspondendo a um aumento percentual de 22,52%. Apesar da queda recente, sobretudo a partir de 2019, o número de matrículas ainda é significativo, com quase 10 milhões em 2021, demonstrando a relevância da rede privada no cenário educacional brasileiro. O acréscimo de matrículas na Educação Básica privada entre 2011 e 2021 foi de 19,99%.

Por outro lado, o número de matrículas na Educação Básica pública também aumentou ao longo do período, passando de cerca de 43,6 milhões em 2011 para mais de 46,1 milhões em 2021. É importante destacar que, apesar da opção pela escola privada ser considerada por muitas famílias, a Educação Básica pública concentra a maioria das matrículas no País, sendo garantida como um direito pela Constituição. Ao se observar o número de matrículas na Educação Básica privada por região do Brasil entre 2011 e 2021, pode-se perceber diferenças significativas entre elas, de acordo com a Tabela 2 a seguir.

Tabela 2 – Matrículas na Educação Básica Privada – Regiões da Federação (2011–2021)

Ano	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste	Brasil
2011	496.501	2.232.731	3.241.853	1.607.335	746.455	8.324.875
2012	506.875	2.337.971	3.369.794	1.682.425	894.607	8.791.672
2013	535.101	2.456.951	3.505.556	1.746.776	931.186	9.175.570
2014	567.143	2.553.382	3.626.750	1.796.032	972.200	9.515.507

2015	589.328	2.632.797	3.712.276	1.841.726	977.689	9.753.816
2016	607.303	2.693.665	3.775.725	1.870.833	983.787	9.931.313
2017	621.726	2.752.936	3.840.145	1.899.025	954.081	10.067.913
2018	636.819	2.802.193	3.882.472	1.927.800	953.385	10.202.669
2019	643.078	2.844.676	3.907.981	1.957.373	952.300	10.305.408
2020	638.296	2.766.310	3.812.930	1.920.933	875.723	10.014.192
2021	605.441	2.196.604	3.973.719	1.379.615	742.470	8.897.849

Fonte: Elaborado pela autora com base em Inep (2021).

Analisando as matrículas por região na Educação Básica privada, observa-se que o Sudeste apresenta o maior número em todos os anos analisados, com destaque para o ano de 2021, em que a região teve cerca de 3,9 milhões de matrículas, o maior número registrado ao longo de todo o período analisado. “Em outras palavras, dos 8,1 milhões de estudantes da rede privada no país, quase 4 milhões são da região Sudeste.” (FENEP, 2022, p. 133).

A região Nordeste aparece em seguida com um número significativo de matrículas ao longo dos anos, passando de cerca de 2,2 milhões em 2011 para mais de 2,7 milhões em 2019. No entanto, o Nordeste contou com uma queda significativa a partir de 2019, passando para cerca de 2,2 milhões em 2021. Isso representa uma queda de aproximadamente 22% no número de matrículas em instituições privadas nessa região em dois anos. É importante ressaltar que essa queda pode estar relacionada a questões como a crise econômica decorrente da pandemia de COVID-19, que pode ter impactado a renda das famílias e, conseqüentemente, sua capacidade de arcar com as despesas da educação privada.

Não é possível afirmar de maneira contundente que o Nordeste sofreu mais economicamente com a pandemia, pois essa é uma questão complexa e depende de diversos fatores. Entretanto, estudos têm apontado para a probabilidade de que a pandemia tenha impactado de forma desigual as diferentes regiões do Brasil. Segundo o IBGE (2021), a região Nordeste foi a que apresentou a maior taxa de desemprego no segundo trimestre de 2021 em relação ao mesmo período do ano anterior, passando de 14,5% para 18,6%. Além disso, a pesquisa apontou que a população ocupada na região caiu 6,5% em relação ao mesmo período do ano anterior, o que representa uma redução de cerca de 1,2 milhão de pessoas (IBGE, 2021).

De acordo com a FGV (2021), a pandemia agravou as desigualdades regionais no Brasil, com as regiões Nordeste e Norte sendo as mais afetadas em termos de queda no Produto Interno Bruto (PIB) per capita. Segundo o estudo da instituição, a queda no PIB per capita nessas regiões foi de cerca de 9% em 2020, enquanto nas regiões Sul e Sudeste a queda foi de aproximadamente 4% (FGV, 2021).

Vale destacar que esses estudos não são conclusivos e não permitem afirmar com plena certeza que o Nordeste tenha sido a região mais afetada economicamente pela pandemia. No entanto, eles apontam para a possibilidade de que a pandemia tenha contribuído para a queda no número de matrículas na rede privada na região Nordeste entre 2019 e 2021.

A região Sul apresentou um aumento constante no número de matrículas na Educação Básica privada entre os anos de 2011 e 2015, passando de 1.607.335 matrículas em 2011 para 1.841.726 em 2015. Entre 2015 e 2016, houve uma leve queda no número de matrículas, seguida por um aumento em 2017. Em 2018, o número de matrículas se manteve praticamente estável em relação ao ano anterior. A partir de 2019, houve uma queda acentuada no número de matrículas na região Sul, passando de 1.957.373 em 2019 para 1.379.615 em 2021.

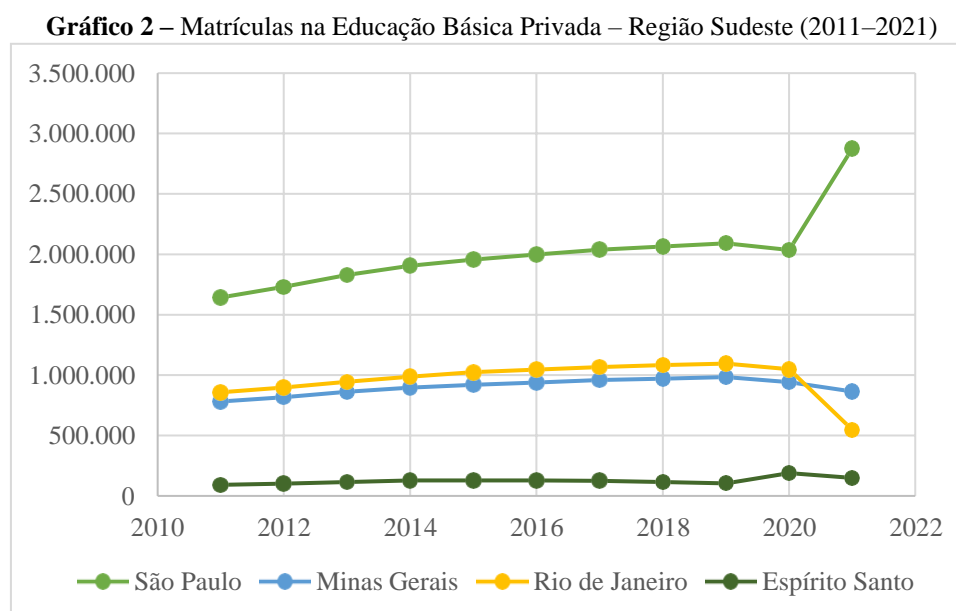
As regiões Norte e Centro-Oeste apresentaram números menores de matrículas na rede privada em relação às demais regiões. Entre os anos de 2011 e 2013, a região Norte apresentou um aumento no número de matrículas, passando de 496.501 para 535.101. Em 2014 e 2015, houve uma queda no número de matrículas, seguida de um aumento em 2016. A partir de 2017, o número de matrículas na região Norte se manteve relativamente estável, com pequenas variações até 2021, quando houve uma queda significativa, passando de 638.296 em 2020 para 605.441 em 2021.

Entre os anos de 2011 e 2017, a região Centro-Oeste apresentou um aumento no número de matrículas na Educação Básica privada, passando de 746.455 para 954.081 matrículas. Em 2018, o número de matrículas se manteve praticamente estável em relação ao ano anterior. A partir de 2019, houve uma queda acentuada no número de matrículas na região, passando de 952.300 em 2019 para 875.723 em 2020 e 742.470 em 2021. No que se refere à evolução do número de matrículas na Educação Básica privada, pode-se observar que a região Norte apresentou uma oscilação ao longo dos anos, enquanto a região Centro-Oeste apresentou um aumento constante até 2017, seguido por uma queda acentuada nos últimos anos.

Em suma, em termos de mudanças no número de matrículas ao longo do período analisado, todas as regiões apresentaram um aumento significativo no número de matrículas na educação básica privada entre 2011 e 2021. No entanto, em 2020, houve uma queda no número de matrículas em todas as regiões do País, com uma diminuição mais acentuada na região Nordeste. Por fim, é importante ressaltar que o número de matrículas na rede privada não é necessariamente um indicador de qualidade da educação oferecida, uma vez que esse indicador depende de diversos fatores e recursos.

Do ponto de vista geográfico, em 2021, a região Sudeste concentrava sozinha aproximadamente 45% do total de matrículas na Educação Básica privada. Para se ter a

dimensão do que este número representa, a quantidade de matrículas em São Paulo é mais que o dobro da quantidade de matrículas de todos os estados da região Norte e Centro-Oeste somadas. Dada a sua relevância, o Gráfico 2 a seguir apresenta o número de matrículas na Educação Básica privada por estado da região Sudeste entre 2011 e 2021:



Fonte: Elaborado pela autora com base em Inep (2021).

Ao examinar os dados, é possível inferir que o estado de São Paulo apresentou um crescimento consistente no número de matrículas em todos os anos, com uma elevação média de cerca de 6,8% ao ano. O aumento mais significativo ocorreu entre 2011 e 2014, com uma expansão de mais de 250 mil matrículas, seguido de um desenvolvimento mais modesto até 2019. No entanto, em 2020, houve uma queda no número de matrículas, que se recuperou em 2021 com um crescimento de cerca de 40%.

Minas Gerais, por sua vez, registrou um crescimento mais discreto no número de matrículas, com uma elevação média anual de cerca de 2,2%. O estado teve um acréscimo notável de cerca de 36 mil matrículas entre 2011 e 2012, seguido de uma progressão mais comedida até 2019. No entanto, em 2020, ocorreu uma redução no número de matrículas, que se recuperou em 2021 com um acréscimo de cerca de 80 mil matrículas.

Já o Espírito Santo teve um crescimento muito modesto no número de matrículas, com um aumento médio anual de cerca de 1,6%. O estado teve um aumento significativo de cerca de 11 mil matrículas entre 2011 e 2012, seguido de um crescimento mais modesto até 2019. No entanto, em 2020, houve uma queda no número de matrículas, que se recuperou em 2021 com um aumento de cerca de 44 mil matrículas.

O Rio de Janeiro apresentou uma tendência oposta, com uma diminuição no número de matrículas ao longo dos anos. O estado tinha 857.008 matrículas em 2011, mas esse número caiu para 547.966 em 2021, o que representa uma queda média anual de cerca de 4,6%. O maior declínio ocorreu entre 2014 e 2015, com uma diminuição de cerca de 35 mil matrículas, seguido de um declínio mais modesto até 2020. No entanto, em 2021, o estado teve um aumento no número de matrículas, mas ainda muito abaixo do nível de 2011.

Considerando os dados fornecidos, é possível afirmar que em 2021 São Paulo concentrava cerca de 28,8% das matrículas na Educação Básica privada em todo o País. Em outras palavras, de um total de aproximadamente 9.989.426 matrículas na Educação Básica privada, São Paulo era responsável por cerca de 2.876.582 matrículas. Aprofundando-se um pouco mais na realidade paulista, foi feita a divisão das matrículas da Educação Básica privada de acordo com a classificação oficial das regiões metropolitanas e microrregiões do estado de São Paulo, realizada pela Fundação Seade. Essa classificação é baseada em critérios como a proximidade geográfica, a interação econômica e social entre os municípios e a existência de uma cidade-polo que exerce influência sobre os municípios vizinhos. A divisão tem como objetivo facilitar a análise e o planejamento das políticas públicas para cada região (SEADE, 2022).

Segundo a Seade (2022), o estado de São Paulo é dividido em 17 Regiões Geográficas Imediatas, que são agrupamentos de municípios com características semelhantes. A Tabela 3 a seguir considera as regiões que abrangem os municípios com maior concentração de matrículas na Educação Básica privada, de acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) do IBGE de 2019. Assim, foram selecionadas as dez Regiões Geográficas Imediatas²⁹ que apresentaram maior número de matrículas na Educação Básica privada, sendo a Região Metropolitana de São Paulo a que mais se destacou, com mais de 1,5 milhão de matrículas (SEADE, 2022).

Tabela 3 – Matrículas na Educação Básica Privada – Regiões de São Paulo (2021)

Região	Número de matrículas na educação básica privada
Região Metropolitana de São Paulo	1.576.610
Região de Campinas	375.515
Região de São José do Rio Preto	92.764
Região de Sorocaba	186.449

²⁹ O agrupamento das regiões foi uma decisão tomada devido à grande quantidade de diretorias de ensino existentes no estado de São Paulo (142 unidades). Tal agrupamento permite uma análise regionalizada da distribuição das instituições privadas no estado. Portanto, ao agrupá-las, é possível ter uma visão ampla da situação da educação privada em São Paulo.

Região de Ribeirão Preto	123.729
Região de Bauru	77.055
Região de Presidente Prudente	39.392
Região de São José dos Campos	144.628
Região de Araçatuba	36.223
Região de Marília	51.749

Fonte: Elaborado pela autora com base em Inep (2021).

Verifica-se que a Região Metropolitana de São Paulo possui uma quantidade significativamente maior de matrículas do que as demais regiões, representando cerca de 75% do total das matrículas privadas no estado. A Região de Campinas é a segunda região com maior número de matrículas, porém possui um número consideravelmente menor do que a Região Metropolitana, com cerca de 18% somente das matrículas privadas no estado. As demais regiões possuem números ainda menores, variando de cerca de 5% a menos de 1% do total das matrículas privadas no estado. Essa distribuição desigual pode estar relacionada a fatores socioeconômicos, culturais e históricos de cada região, além de aspectos relacionados à oferta de escolas privadas e à concentração populacional em áreas urbanas.

4.2.2 Instituições de Ensino

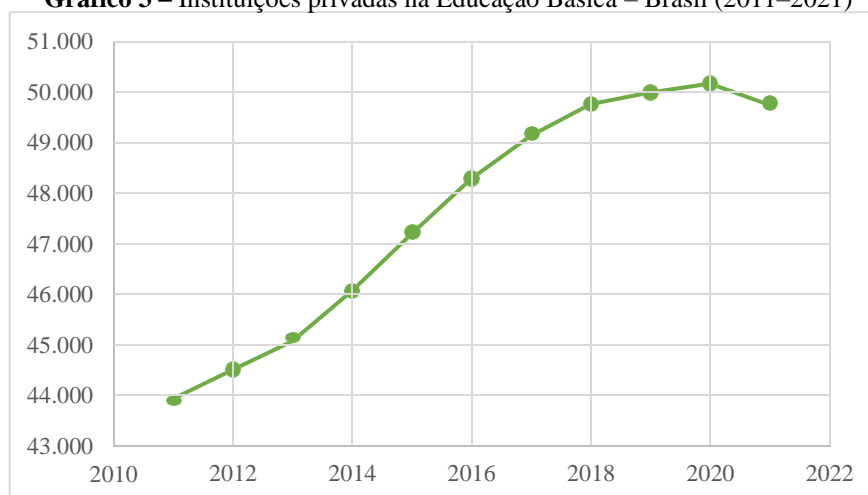
A análise do número de escolas privadas existentes no Brasil é fundamental para interpretar a participação dessas instituições no cenário educacional do País. Além disso, essa avaliação permite entender a dinâmica, a expansão e a distribuição geográfica das escolas privadas, como destacado por Quibao Neto (2020). O autor argumenta que, embora haja uma concentração significativa de escolas privadas nas regiões mais ricas do País, há também uma presença crescente dessas instituições em áreas de média e baixa renda, o que pode ter implicações importantes para a educação e para o mercado de trabalho. Compreender essa diversidade regional na oferta educacional, tanto pública quanto privada, é crucial para traçar um panorama nacional que contribua para o desenvolvimento de estratégias e planejamento de políticas públicas voltadas à melhoria da qualidade do ensino (QUIBAO NETO, 2020).

O Censo Escolar contabilizou 49.743 instituições privadas de ensino em funcionamento no Brasil em 2021, o equivalente a 29,5% do total existente no País. Dessas, 72,8% eram de Educação Infantil, 19,2% de Ensino Fundamental e 7,8% de Ensino Médio (INEP, 2021). Na Tabela 6 e no Gráfico 5 a seguir, pode-se analisar como ocorreu numericamente o processo de expansão das escolas privadas ao longo do recorte temporal adotado.

Tabela 4 – Instituições privadas na Educação Básica – Brasil (2011–2021)

Ano	Instituições privadas na Educação Básica
2011	43.928
2012	44.508
2013	45.068
2014	46.064
2015	47.196
2016	48.286
2017	49.137
2018	49.759
2019	49.987
2020	50.165
2021	49.743

Fonte: Elaborado pela autora com base em Inep (2021).

Gráfico 3 – Instituições privadas na Educação Básica – Brasil (2011–2021)

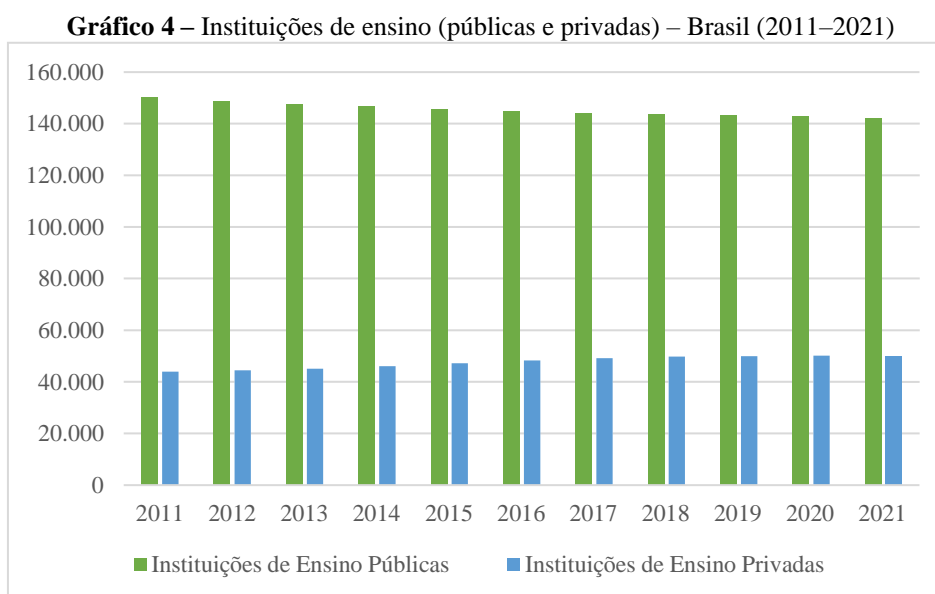
Fonte: Elaborado pela autora com base em Inep (2021).

Considerando-se a evolução do número de instituições privadas de ensino, nota-se que, de 2011 a 2021, houve um acréscimo de cerca de 5.815 escolas privadas no País, o que representa um crescimento de aproximadamente 13,2%. Esses dados indicam que a oferta privada na Educação Básica tem se expandido. No entanto, em 2021 houve um pequeno declínio, possivelmente influenciado pela pandemia de COVID-19 e seus efeitos já mencionados na economia. Ademais, é relevante destacar que a presença de escolas privadas pode variar conforme a região e o estado, como foi evidenciado nas tabelas que apresentaram a distribuição de matrículas no Brasil.

Além disso, é necessário chamar atenção para o fato de que a expansão de escolas privadas na Educação Básica também pode ter consequências, como a exclusão de parte da

população que não tem condições financeiras para pagar por uma escola particular. Por isso, é importante que o Estado garanta o acesso à educação pública de qualidade, para que a oferta de educação privada seja vista como uma opção complementar.

Quando comparados o número total de instituições públicas e o de privadas na Educação Básica brasileira de 2011 a 2021 (Gráfico 4 a seguir), os dados revelam o predomínio das escolas públicas na oferta de Ensino Básico no País, mas com uma lenta redução em sua participação no recorte temporal adotado.



Fonte: Elaborado pela autora com base em Inep (2021).

Em 2011, as escolas públicas correspondiam a 73,2% do total, enquanto as privadas representavam 26,8%. Em 2021, essa proporção mudou para 70,5% de instituições públicas e 29,5% de instituições privadas. Cabe mencionar que esse aumento percentual das instituições privadas se concentrou principalmente nas etapas de Educação Infantil e Ensino Médio, ao passo que no Ensino Fundamental houve uma diminuição na participação dessas instituições (INEP, 2021).

Conforme evidenciado, o número de instituições de ensino públicas tem diminuído gradualmente, de 150.200 em 2011 para 142.284 em 2021, o equivalente a uma queda de 5,3% no período analisado. Por outro lado, observa-se que o número de instituições privadas tem aumentado: em 2011, havia 43.928 instituições privadas, e esse número cresceu para 49.743 em 2021, evidenciando um crescimento de 13,2%. Ainda é possível ressaltar que, em todos os anos da tabela, o número de instituições de ensino privadas foi menor do que o número de instituições de ensino públicas.

Ao se analisarem os dados sobre a distribuição geográfica das escolas privadas no País, é possível notar que a região Sudeste tem a maior quantidade de escolas, seguida pelas regiões Sul, Nordeste, Centro-Oeste e Norte, assim como demonstram os dados da Tabela 5 a seguir.

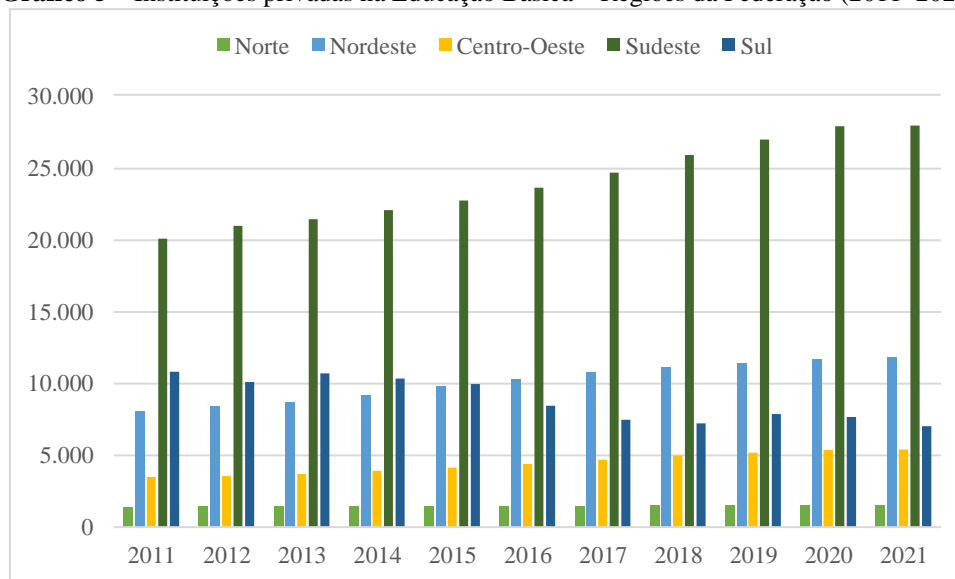
Tabela 5 – Instituições privadas na Educação Básica – Regiões da Federação (2011–2021)

Ano	Norte	Nordeste	Centro- Oeste	Sudeste	Sul	Brasil
2011	1.410	8.076	3.499	20.119	10.824	43.928
2012	1.426	8.417	3.561	20.999	10.105	44.508
2013	1.440	8.722	3.698	21.484	10.724	45.068
2014	1.467	9.211	3.912	22.106	10.368	46.064
2015	1.481	9.823	4.146	22.764	9.982	47.196
2016	1.463	10.305	4.394	23.669	8.455	48.286
2017	1.484	10.752	4.687	24.721	7.493	49.137
2018	1.505	11.117	4.974	25.934	7.229	49.759
2019	1.516	11.393	5.180	27.005	7.893	49.987
2020	1.511	11.679	5.354	27.944	7.677	50.165
2021	1.499	11.813	5.416	27.986	7.029	49.743

Fonte: Elaborado pela autora com base em Inep (2021).

A Região Sudeste destaca-se pelo maior número de instituições privadas de ensino em todo o País ao longo do período analisado. Em 2011, o Sudeste possuía 20.119 escolas privadas, o que equivalia a 45,9% do total nacional. Esse número aumentou para 27.986 em 2021, representando 56,2% das escolas privadas existentes no Brasil. Ao longo do período analisado, o Sudeste apresentou um aumento gradual de escolas privadas, passando de 20.119 instituições em 2011 para 27.986 instituições em 2021, o que representa um crescimento de cerca de 39%. No entanto, é importante destacar que esses números não refletem necessariamente a qualidade do ensino oferecido nas instituições privadas em cada região e que a distribuição das instituições de ensino pode ser influenciada por fatores como a renda per capita e a densidade populacional.

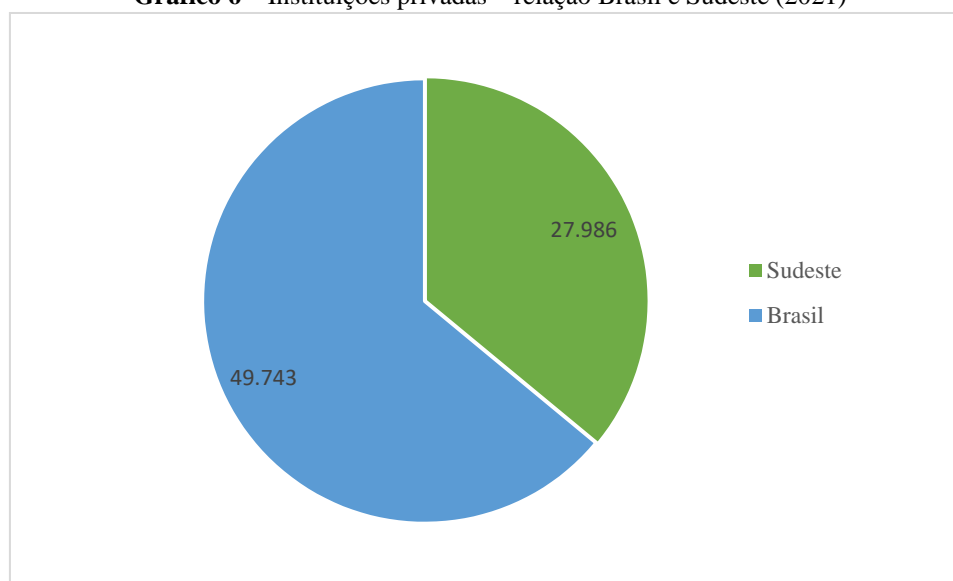
Essa tendência pode ser claramente visualizada no Gráfico 5, que apresenta a evolução do número de instituições privadas por região no recorte temporal estabelecido.

Gráfico 5 – Instituições privadas na Educação Básica – Regiões da Federação (2011–2021)

Fonte: Elaborado pela autora com base em Inep (2021).

Apesar de o Sudeste ter mantido a liderança no número de instituições privadas, outras regiões apresentaram um crescimento percentual maior nesse período, como é o caso das regiões Norte e Nordeste. Em 2011, a Região Norte possuía 2.582 escolas privadas, representando 5,9% do total no País; em 2021 esse número aumentou para 4.684, correspondendo a 9,4% do total nacional, evidenciando 81,5% de crescimento. Já o Nordeste cresceu aproximadamente 33,6%. Em 2011, a região contava com 16.250 escolas privadas, correspondendo a 37,2% do total nacional, enquanto em 2021 esse número subiu para 21.687, representando 43,6% do total.

Em que pese o crescimento significativo das outras regiões, a centralidade do Sudeste no segmento privado é inegável. Em 2021, a região contava com 17.481 escolas privadas, o que representava cerca de 35,0% do total de instituições privadas na Educação Básica brasileira. A região Sul apresentava 22,5% das instituições privadas, enquanto a região Nordeste contava com 20,6%. Juntas, essas três regiões concentram aproximadamente 78,1% das instituições privadas na Educação Básica brasileira, dados evidenciados no Gráfico 6 a seguir.

Gráfico 6 – Instituições privadas – relação Brasil e Sudeste (2021)

Fonte: Elaborado pela autora com base em Inep (2021).

Essa distribuição geográfica irregular pode ser explicada por diversos fatores, como o desenvolvimento econômico das regiões, a disponibilidade de recursos financeiros para investimentos em educação e a demanda da população por serviços educacionais privados. Lima e Carneiro (2019) destacam a importância de refletir sobre a distribuição desigual das escolas privadas no Brasil. Para as autoras, essa análise pode ajudar a entender a oferta de ensino pela iniciativa privada e a demanda da população por esses serviços em cada região.

Além disso, a disparidade na distribuição de escolas privadas pode acentuar as desigualdades educacionais, já que as escolas privadas tendem a estar concentradas em áreas urbanas e regiões mais desenvolvidas do País, enquanto as escolas públicas, que atendem principalmente a população de baixa renda, estão mais presentes em áreas rurais e regiões menos desenvolvidas (LIMA; CARNEIRO, 2019). Isso pode levar a um quadro de segregação socioespacial na educação, em que a qualidade do ensino é determinada pela localização geográfica e pela condição socioeconômica dos alunos (LIMA; CARNEIRO, 2019).

Por fim, a análise da distribuição geográfica das escolas privadas evidencia desigualdades, tornando clara a necessidade de compreender as motivações e demandas da população em relação à educação para poder planejar e desenvolver políticas públicas que garantam o acesso universal a um ensino de qualidade.

Ao direcionar a análise dos dados por estado na região Sudeste, é possível observar uma grande disparidade interna no número de escolas privadas (Tabela 9). Nota-se que São Paulo é o estado com o maior número de escolas privadas registradas ao longo do período, correspondendo a 45% do total regional, seguido por Minas Gerais (26,1%) e Rio de Janeiro

(26%). O Espírito Santo tem o menor número de escolas, com apenas 1,9%. Isso significa que São Paulo tem quase a metade de todas as escolas privadas da região Sudeste inteira.

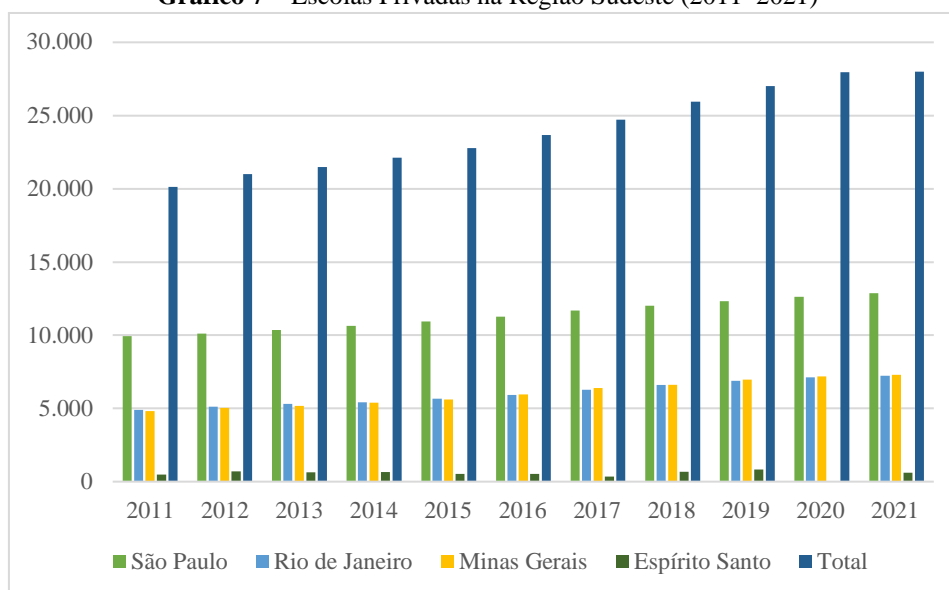
Tabela 6 – Escolas Privadas na Região Sudeste (2011–2021)

Ano	São Paulo	Rio de Janeiro	Minas Gerais	Espírito Santo	Total
2011	9.937	4.885	4.825	472	20.119
2012	10.123	5.117	5.052	707	20.999
2013	10.352	5.320	5.186	626	21.484
2014	10.648	5.420	5.386	652	22.106
2015	10.955	5.652	5.624	533	22.764
2016	11.266	5.911	5.963	529	23.669
2017	11.695	6.277	6.397	352	24.721
2018	12.026	6.606	6.630	672	25.934
2019	12.323	6.884	6.965	833	27.005
2020	12.634	7.114	7.187	9	27.944
2021	12.861	7.233	7.290	602	27.986

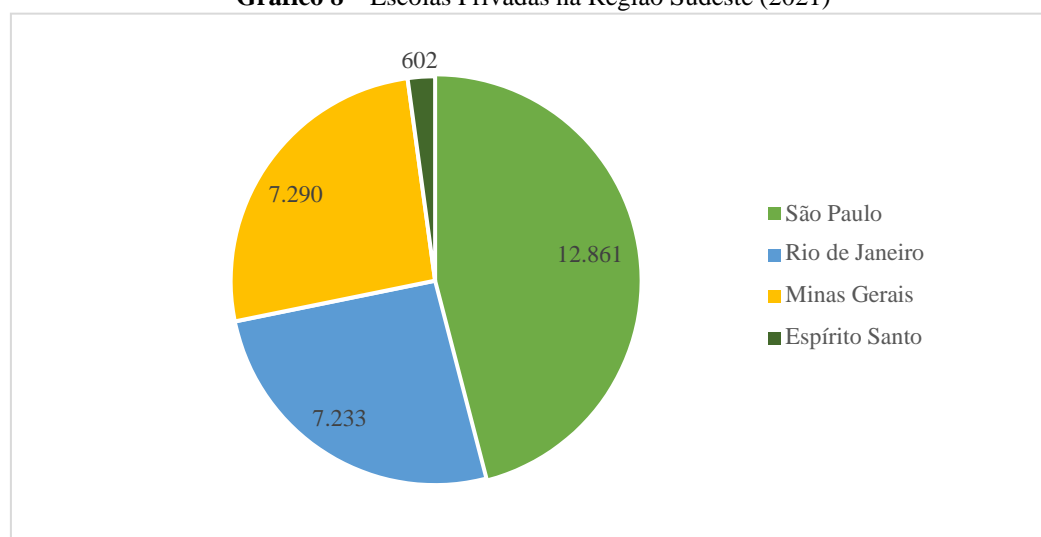
Fonte: Elaborado pela autora com base em Inep (2021).

Conforme registrado na Tabela 9, em 2021, a Região Sudeste apresentou um total de 27.986 instituições privadas de ensino na Educação Básica, sendo que São Paulo é o estado que mais concentra escolas privadas (12.861 escolas), representando 46% do total da região e 23% do total nacional, assim como demonstra o Gráfico 7 a seguir. Nota-se, desse modo, um crescimento gradual de 39% no número total de escolas privadas, uma vez que em 2011 a região contava com 20.119 instituições, saltando para 27.986 em 2021.

Ao analisar a evolução da expansão do número de escolas privadas no recorte temporal (Gráfico 10), verificou-se que Minas Gerais apresentou o maior percentual, com cerca de 51,13%, seguido pelo Rio de Janeiro, com aproximadamente 48,8%. O estado de São Paulo teve um crescimento de cerca de 28%, enquanto o Espírito Santo apresentou uma alta de aproximadamente 27,8%. Em números absolutos, São Paulo se destaca, passando de 9.937 para 12.861 instituições, seguido por Minas Gerais, que teve um aumento de 2.561 escolas; Rio de Janeiro, com 2.348 escolas; e Espírito Santo, com 130 escolas.

Gráfico 7 – Escolas Privadas na Região Sudeste (2011–2021)

Fonte: Elaborado pela autora com base em Inep (2021).

Gráfico 8 – Escolas Privadas na Região Sudeste (2021)

Fonte: Elaborado pela autora com base em Inep (2021).

De acordo com o Gráfico 8, é possível verificar que o estado de São Paulo lidera o número de instituições privadas na região Sudeste, seguido pelo Rio de Janeiro e Minas Gerais. A diferença entre o número de instituições privadas desses três estados em relação aos demais é significativa, uma vez que juntos representam mais de 90% do total da região Sudeste e mais de 45% do total nacional. Percentualmente, Rio de Janeiro e Minas Gerais aparecem muito próximos, com aproximadamente 26% do total regional e 13% do total nacional. Já o Espírito Santo é o estado com menor número de instituições privadas na região Sudeste, apresentando um total de 602 escolas, o que equivale a apenas 2% do total da região e 1% do total nacional. Tais dados evidenciam a concentração de instituições privadas em poucos estados da região

Sudeste, o que pode impactar na oferta de educação e no acesso à escola privada em outras regiões do País.

Ao examinar os dados referentes à distribuição das escolas privadas por região do estado de São Paulo, verifica-se que a Região Metropolitana apresenta uma expressiva concentração de escolas privadas, correspondendo a aproximadamente 55,2% do total de instituições privadas no estado, assim como demonstra a Tabela 7 a seguir. Em segundo lugar, está a região de Campinas, com uma participação de aproximadamente 18,4% do total. As demais regiões apresentam participações menores, variando entre 2,3% e 8,3% do total de escolas privadas no estado.

Tabela 7 – Instituições Privadas por região – São Paulo (2021)

Região	Número de instituições privadas
Região Metropolitana de São Paulo	5.495
Região de Campinas	1.831
Região de São José do Rio Preto	654
Região de Sorocaba	1.246
Região de Ribeirão Preto	746
Região de Bauru	673
Região de Presidente Prudente	303
Região de São José dos Campos	952
Região de Araçatuba	261
Região de Marília	392

Fonte: Elaborado pela autora com base em Inep (2021).

No estado de São Paulo, há uma distribuição desigual de instituições com variações significativas. A Região Metropolitana destaca-se com a maior quantidade de escolas privadas, representando cerca de 42% do total. Em segundo lugar está a região de Campinas, com aproximadamente 18,4% do total. As demais regiões apresentam participações menores, variando entre 2,3% e 8,3% do total de escolas privadas no estado.

Essa distribuição desigual pode ser explicada por diversos fatores, como a concentração populacional e econômica nas regiões metropolitanas, a demanda por escolas particulares por parte da população de maior renda e a disponibilidade de recursos para investimentos na área educacional (DANTAS, 2018).

Para Dantas (2018), a concentração de instituições privadas de ensino na Região Metropolitana paulista é influenciada pela presença de um mercado consumidor expressivo e por uma ampla gama de empresas e indústrias na região. Segundo a autora, esses fatores podem

estimular a oferta de instituições privadas para atender a essa demanda. Ainda sobre esse cenário, de acordo com o IBGE (2019)³⁰, a região Metropolitana de São Paulo é responsável por cerca de 29% do total de empresas ativas no País, com aproximadamente 2,2 milhões de empresas registradas em 2020. Além disso, a região apresentou um Produto Interno Bruto (PIB) de cerca de R\$ 785 bilhões em 2019, o que corresponde a cerca de 32% do PIB brasileiro. Esses números são reflexo da localização estratégica da região, do ambiente propício aos negócios e da infraestrutura logística presente na área.

Já a região de Campinas apresenta um forte desenvolvimento econômico e um elevado Índice de Desenvolvimento Humano³¹, o que pode atrair um público de maior renda e com maior demanda por escolas privadas. Ademais, dados do IBGE (2019) revelam que a região apresentava um PIB de aproximadamente R\$ 118 bilhões em 2019, correspondendo a cerca de 6% do PIB paulista. Esses números refletem a presença de uma economia forte e dinâmica na região, o que pode influenciar na oferta e demanda de instituições privadas de ensino.

4.2.3 Docentes

De acordo com as informações do Inep (2021), no que se refere ao número de docentes, o Censo Escolar considera cada professor apenas uma vez, independentemente de onde atua. Essa ressalva é importante porque muitos professores têm mais de um vínculo empregatício e atuam em diversas escolas, o que poderia gerar uma contagem duplicada no censo.

Segundo a Nota Técnica do Censo Escolar da Educação Básica 2020 do Inep:

[...] o número de docentes é apurado a partir da quantidade de profissionais que atuam em turmas regulares de ensino, considerando cada docente apenas uma vez, independentemente de atuar em mais de uma região geográfica, unidade da federação, município ou localização/dependência administrativa (INEP, 2020, p. 54).

Além disso, o MEC disponibiliza em seu portal orientações gerais sobre o Censo Escolar, afirmando que “[...] o Censo Escolar é uma contagem única de docentes, independentemente do número de vínculos empregatícios e escolas em que atuam.” (MEC, 2021). Essa ressalva é importante para se ter um quadro mais claro da realidade da Educação

³⁰ Informações referentes ao documento “Contas Regionais do Brasil 2019”.

Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/economicas/contas-nacionais/9088-produto-interno-bruto-dos-municipios.html?=&t=o-que-e>. Acesso em: 18 abr. 2023.

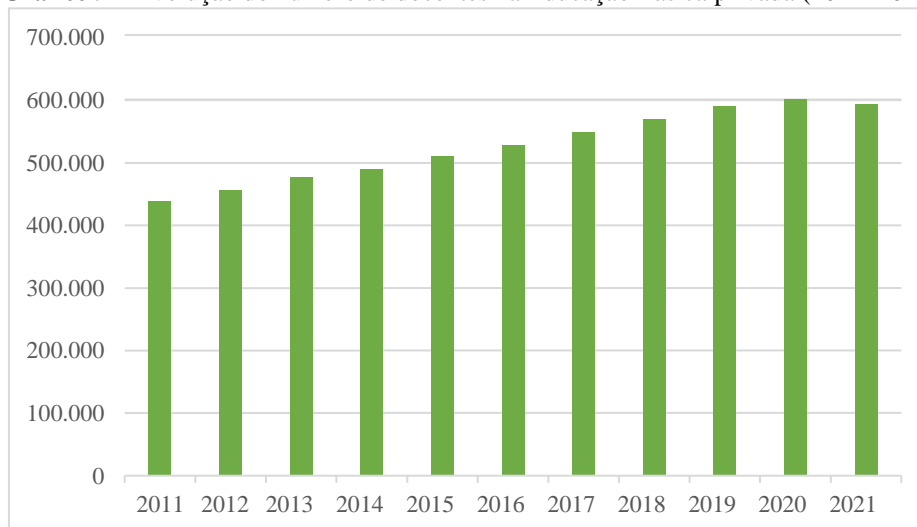
³¹ O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) divulgado pelo PNUD atesta essa realidade, indicando que a região de Campinas apresenta um IDHM de 0,805, considerado muito alto. Disponível em: http://www.atlasbrasil.org.br/2013/data/rawData/RadarIDHM_Analise.pdf. Acesso em: 18 abr. 2023.

Básica no País. Se o Censo Escolar contabilizasse cada professor a cada escola em que ele atua, isso poderia gerar uma distorção no número total de docentes e prejudicar a elaboração de políticas públicas para a educação.

O crescimento da rede privada de ensino no Brasil é um tema complexo e multifacetado porque é influenciado por diversos fatores que podem variar de acordo com a região e contexto social e econômico em que se inserem. Esses fatores incluem a insuficiência ou baixa qualidade da oferta de escolas públicas em algumas regiões do País, o aumento da demanda por educação de qualidade, a maior disponibilidade de recursos financeiros das famílias, entre outros (INEP, 2018; IBGE, 2019).

Ao se analisarem os dados referentes à quantidade de docentes atuando na Educação Básica privada no período de 2011 a 2021, pode-se observar um aumento constante no número de professores no decorrer do período.

Gráfico 9 – Evolução do número de docentes na Educação Básica privada (2011–2021)



Fonte: Elaborado pela autora com base em Inep (2021).

A partir dos dados, nota-se que esse crescimento foi gradual no início, mas a partir de 2015 se tornou mais expressivo, conforme apresentam os dados da Tabela 11 e do Gráfico 11. Entretanto, a análise do crescimento da rede privada de ensino, bem como dos docentes que nela atuam, deve levar em consideração uma série de variáveis, a fim de se compreenderem os fatores que influenciam esse fenômeno em cada região e no contexto social e econômico.

Entre 2011 e 2018, a quantidade de docentes na Educação Básica privada cresceu tanto em números absolutos quanto em porcentagem. Houve um aumento de 132.120 docentes em números absolutos, e, em termos de porcentagem, o crescimento foi de aproximadamente 30,1%. Além disso, a média de crescimento anual de docentes atuando em escolas privadas

entre 2011 e 2018 foi de aproximadamente 4,44%. Já entre 2018 e 2021, houve uma variação no número de profissionais atuantes. Em 2018, havia 570.554 docentes, enquanto em 2019 esse número subiu para 590.675, representando um acréscimo de cerca de 3,5%. Em 2020, houve um aumento de aproximadamente 1,9%, quando o número de docentes atingiu 601.280. No entanto, em 2021, a quantidade de docentes apresentou uma queda, passando de 601.280 para 594.563, representando uma redução de cerca de 1,1%. A queda pode ser explicada pelos efeitos da pandemia³² de COVID-19, que afetou o setor educacional como um todo. Por exemplo, em 2020, muitas escolas privadas tiveram que se adaptar ao ensino remoto para seguir as medidas de isolamento social, o que pode ter exigido mudanças na estrutura de contratação e na quantidade de docentes necessários para atender a demanda.

De acordo com a Tabela 8, é possível observar que a quantidade de docentes na rede pública é consideravelmente maior do que na iniciativa privada em todos os anos entre 2011 e 2021. Em 2011, a relação era de 2,2 docentes na rede pública para cada docente no setor privado, enquanto em 2021 essa relação se manteve, com 1,7 docentes na rede pública para cada docente no setor privado.

Apesar da diferença entre a quantidade de docentes na rede pública e no setor privado, é importante destacar que os docentes do setor privado representam uma parcela significativa do total de professores em efetivo exercício no País. Em 2021, cerca de 36,5% dos docentes estavam no setor privado, o que indica que há uma importante participação do setor privado no cenário educacional brasileiro.

Tabela 8 – Docentes: Rede Pública e Setor Privado (2011–2021)

Ano	Total de Docentes	Rede Pública	Setor Privado
2011	1.812.288	1.300.841	511.447
2012	1.837.882	1.315.531	522.351
2013	1.864.386	1.329.296	535.090
2014	1.889.026	1.343.242	545.784
2015	1.901.640	1.347.090	554.550
2016	1.909.954	1.344.558	565.396
2017	1.925.549	1.348.402	577.147

³² O Inep e o Conselho Nacional de Educação (CNE) têm realizado pesquisas e análises sobre os impactos da pandemia na educação, incluindo a redução de vagas e a demissão de professores. De fato, a pandemia tem sido um dos principais desafios para a educação, com a necessidade de fechamento de escolas, aulas remotas, demissões e redução de vagas, entre outros problemas. Disponível em: CNE. Parecer CNE/CEB nº 7/2020. Disponível em: <http://www.cneapixaba.org.br/docs/parecer-07-2020.pdf> Acesso em: 3 abr. 2023.

2018	1.946.143	1.361.085	585.058
2019	1.967.162	1.378.484	588.678
2020	1.634.110	1.027.001	607.109
2021	1.628.222	1.033.659	594.563

Fonte: Elaborado pela autora com base em Inep (2021).

Quando se comparam as diferentes regiões do País (Tabela 9 a seguir), é possível constatar que a região Sudeste possui o maior número de professores ao longo do período analisado, representando cerca de 55% do total de professores atuando na Educação Básica privada do Brasil em 2021. A região Sul vem em segundo lugar, com aproximadamente 20% dos docentes do setor privado em 2021.

Tabela 9– Docentes da Educação Básica Privada por regiões da Federação (2011–2021)

Ano	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
2011	22.910	89.503	197.665	109.171	35.858
2012	23.210	92.771	206.832	111.738	38.343
2013	24.608	96.527	217.200	115.060	39.483
2014	26.190	99.768	226.680	118.197	41.006
2015	27.158	102.121	231.752	118.695	41.746
2016	27.916	103.627	236.526	118.336	41.958
2017	27.966	104.418	238.707	116.749	40.991
2018	27.987	104.958	239.364	115.688	40.294
2019	27.799	104.989	238.895	113.839	40.200
2020	27.139	102.712	231.835	110.708	37.710
2021	25.985	93.862	242.760	92.375	32.709

Fonte: Elaborado pela autora com base em Inep (2021).

Em relação às mudanças ao longo do período (2011–2021), nota-se que todas as regiões apresentaram crescimento até 2016, seguido por uma queda nos anos seguintes. No entanto, a região Sudeste manteve-se com números mais elevados em todo o recorte temporal, enquanto a região Sul contou com uma queda mais acentuada nos últimos anos, perdendo uma parte significativa de seus docentes da iniciativa privada. A título de comparação, o número de professores atuando em escolas privadas na região Sudeste representa aproximadamente 54,5% do total nacional, enquanto as regiões Norte, Sul e Centro-Oeste, somadas, correspondem a 38,6%.

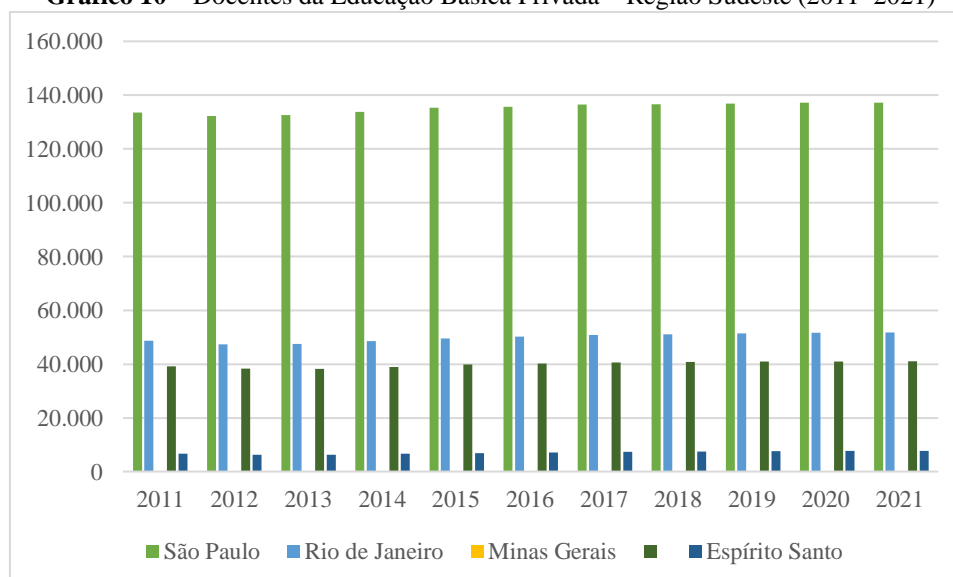
Os indicadores revelam que a presença e a relevância do setor privado na região Sudeste e, particularmente, no estado de São Paulo, se destacam em comparação ao restante do País (Tabela 10 e Gráfico 10 a seguir). Em São Paulo, a proporção de docentes em escolas privadas é superior tanto à média regional quanto à média nacional, cerca de 31,8%.

Tabela 10 – Docentes da Educação Básica Privada – Região Sudeste (2011–2021)

Ano	São Paulo	Rio de Janeiro	Minas Gerais	Espírito Santo
2011	133.436	48.658	39.158	6.602
2012	132.156	47.356	38.328	6.265
2013	132.599	47.422	38.154	6.313
2014	133.789	48.524	38.928	6.584
2015	135.222	49.478	39.823	6.891
2016	135.674	50.167	40.177	7.092
2017	136.429	50.823	40.534	7.309
2018	136.618	50.962	40.743	7.404
2019	136.856	51.317	40.895	7.542
2020	137.129	51.631	40.935	7.647
2021	137.189	51.757	40.986	7.702

Fonte: Elaborado pela autora com base em Inep (2021).

Gráfico 10 – Docentes da Educação Básica Privada – Região Sudeste (2011–2021)



Fonte: Elaborado pela autora com base em Inep (2021).

O protagonismo paulista é evidente em termos percentuais e absolutos. Em 2021, São Paulo contava com 137.189 professores em instituições escolares do setor privado,

representando cerca de 33% dos docentes da região. Embora São Paulo tenha o maior número absoluto de professores, outros estados também apresentam números significativos. Em relação aos demais estados do Sudeste, Rio de Janeiro e Minas Gerais aparecem em segundo e terceiro lugar com 51.757 (cerca de 38%) e 40.986 (cerca de 30%) professores, respectivamente. O Espírito Santo, por sua vez, é o estado com o menor número absoluto de professores na região, com 7.702, o equivalente a cerca de 2%.

Com relação à evolução do número de professores ao longo do tempo, é possível observar que todos os estados registraram um crescimento constante. Porém, São Paulo se destaca por apresentar um crescimento mais consistente e acelerado, fato que reforça ainda mais a sua predominância na região.

Tabela 11 – Docentes da Educação Básica Privada – Região do Estado de São Paulo (2021)

Região	Número de docentes
Região Metropolitana de São Paulo	65.125
Região de Campinas	11.893
Região de São José do Rio Preto	6.063
Região de Sorocaba	5.410
Região de Ribeirão Preto	6.640
Região de Bauru	4.173
Região de Presidente Prudente	2.985
Região de São José dos Campos	3.641
Região de Araçatuba	2.836

Fonte: Elaborado pela autora com base em Inep (2021).

Ao explorar a distribuição docente em São Paulo no ano de 2021, observa-se que a Região Metropolitana concentra 65.125 profissionais, o equivalente a 52,1% da quantidade total dos professores em exercício. Na segunda posição se encontra a Região de Campinas, com 11.893 docentes, representando 9,5% do total de docentes do estado. A diferença entre o primeiro e o segundo lugar é bastante significativa, uma vez que a Região Metropolitana paulista tem mais de cinco vezes o número de docentes quando comparada com a Região de Campinas. Gomes e Rodrigues (2014) destacam que a grande concentração de escolas privadas na Região Metropolitana é um dos fatores explicativos para o elevado contingente de docentes. Na perspectiva dos autores, a concentração de instituições privadas na capital e arredores atrai muitos professores em busca de melhores oportunidades de trabalho e de formação, o que pode contribuir para a ampliação do número de docentes na região (GOMES; RODRIGUES, 2014).

Outro ponto destacado por Cano e Leme (2012) diz respeito ao crescimento populacional da Região Metropolitana, que intensifica a demanda do setor de serviços, dentre eles a educação. Com uma população significativamente maior do que a Região de Campinas, a Região Metropolitana de São Paulo pode apresentar uma alta demanda por escolas e professores, o que contribui para a presença de um número maior de docentes³³.

A terceira colocada é a Região de Ribeirão Preto, com 5,3% do total de docentes do estado. Em quarto lugar se encontra a Região de São José do Rio Preto, com 4,8%, seguida da Região de Sorocaba, com 4,3% do total de docentes do estado. As demais regiões apresentam proporções menores de docentes. A Região de Bauru representa 3,3% do total, seguida pela Região de São José dos Campos, com 2,9%. Já a Região de Presidente Prudente representa 2,4% do total de docentes, enquanto a Região de Araçatuba apresenta a menor proporção de docentes, com apenas 2,3% do total.

No que diz respeito às características³⁴ dos professores, segundo a análise realizada pela FENEP (2022), a evolução do número de empregos de professor no ensino privado apresentou um crescimento contínuo entre 2011 e 2019. Em geral, observa-se uma tendência de envelhecimento dos professores entre 2011 e 2021. Por exemplo, considerando o Ensino Básico, os professores do Brasil tinham em média 37 anos de idade em 2011 e aproximadamente 39 anos em 2021.

Foi observado que a maioria dos professores da Educação Básica possui Ensino Superior completo, com uma proporção crescente ao longo do período analisado. Em 2020, 91,5% dos professores da educação privada possuíam Ensino Superior, um aumento de dez pontos percentuais em relação a 2011 (81%). Essa tendência pôde ser notada em todas as regiões do País, com destaque para o Sul e o Nordeste, com a maior e a menor proporção de docentes com Ensino Superior, respectivamente (FENEP, 2022).

Outra característica a se destacar é a tendência cada vez mais de os professores do setor privado terem alguma pós-graduação. O percentual de empregos em que o professor tem pós-graduação no Ensino Básico saltou de 1,8% em 2011 para 3,8% em 2020, ou seja, quase dobrou em apenas uma década. A região Sul é a que apresenta a maior proporção de pós-graduados (6,8%), enquanto a região Norte é a que assinala a menor proporção (1,6%).

³³ Vale ressaltar que esses são alguns dos possíveis aspectos evidenciados pela literatura, porém outras variáveis também podem influenciar a distribuição de professores na Educação Básica privada em diferentes regiões do País, como: políticas públicas; características socioeconômicas; condições de trabalho e remuneração; nível de desenvolvimento econômico da região; acesso a tecnologias educacionais; custos de vida e moradia; acesso a transporte e infraestrutura, entre outros (INEP, 2020, 2021).

³⁴ Ao se tratar das condições de trabalho docente, serão apresentadas informações sobre a evolução da média salarial dos empregos de professor.

4.3 A legislação e a organização das escolas privadas

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96 preconiza que o ensino é livre à iniciativa privada desde que sejam obedecidas as normas gerais estabelecidas, isto é, a autorização de funcionamento e avaliação de qualidade pelo poder público. As instituições escolares privadas são mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado; já as públicas são mantidas e administradas pelo poder público (BRASIL, 1996). No caso das instituições de Educação Básica privadas, a LDB formaliza que elas devem seguir as mesmas diretrizes curriculares e de avaliação que as escolas públicas. Isso significa que a Educação Básica privada deve ser organizada em ciclos, etapas e modalidades de acordo com as normas estabelecidas (BRASIL, 1996).

Além disso, a LDB também determina que a Educação Básica privada deve ter autorização e supervisão dos órgãos competentes, que são os Conselhos Estaduais de Educação (CEE) ou o Conselho Nacional de Educação (CNE), dependendo do caso. Esses órgãos são responsáveis por avaliar e autorizar o funcionamento das escolas privadas, bem como por fiscalizar a qualidade do ensino oferecido no que se refere à organização curricular, carga horária, avaliação e certificação dos alunos (BRASIL, 1996).

Além da LDB, as instituições de Educação Básica privadas são regidas pela Constituição Federal de 1988 e pelo Código Civil brasileiro³⁵, que também estabelecem regras para o seu funcionamento, tais como a obrigatoriedade de registro e autorização para funcionamento junto aos órgãos competentes, a forma de constituição das sociedades, a responsabilidade dos sócios, as regras de administração e gestão, as obrigações contratuais e a proteção dos direitos dos consumidores (BRASIL, 2002).

Conforme estabelecido na Constituição Federal, a educação é um direito inalienável de todos e um dever do Estado e da família. Por essa razão, é imprescindível que as instituições privadas de Educação Básica colaborem com o poder público na oferta de uma educação de qualidade para todos os brasileiros (BRASIL, 1988). A fim de assegurar a regularidade e a excelência no desempenho das escolas, o Ministério da Educação (MEC) realiza avaliações periódicas³⁶.

³⁵ O Código Civil brasileiro, instituído em 2002, é considerado um importante instrumento do ordenamento jurídico brasileiro, uma vez que regulamenta as relações civis e os direitos e deveres das pessoas no âmbito de suas relações jurídicas privadas (BRASIL, 2002).

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10406.htm. Acesso em: 13 abr. 2023.

³⁶ “A avaliação periódica das instituições de educação básica pelo Ministério da Educação (MEC) também é uma prática comum no Brasil. De acordo com o portal do MEC, a avaliação tem como objetivo verificar a qualidade do ensino oferecido, a efetividade do projeto pedagógico, a formação dos professores, a infraestrutura da escola e

Seguindo as diretrizes estabelecidas pela CF (1988), as escolas privadas devem respeitar os princípios da liberdade de aprender, do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, além de valorizar os profissionais da educação. Ademais, a Carta Magna determina que a sociedade participe da gestão democrática das instituições de Educação Básica privadas, por meio de conselhos escolares ou órgãos similares (BRASIL, 1988).

O Código Civil brasileiro também estabelece disposições relevantes para as instituições de ensino privadas. De acordo com o Artigo 44, tais instituições são consideradas pessoas jurídicas de direito privado e devem se sujeitar às normas aplicáveis a empresas em geral. Ademais, o Artigo 1.015 estipula que as instituições de ensino devem manter escrituração contábil regular, apresentando balanços e demonstrações financeiras ao término de cada exercício a fim de manter uma administração eficiente e transparente, assegurando a qualidade do ensino prestado e a confiabilidade dos alunos, pais e responsáveis (BRASIL, 2002).

As escolas privadas também são responsáveis por eventuais danos morais e/ou materiais decorrentes da atividade educacional e devem firmar contratos precisos e claros, contendo informações sobre os serviços prestados, valores cobrados e outras obrigações das partes (BRASIL, 2002). É permitido cobrar mensalidades dos alunos, desde que o valor seja compatível com as despesas necessárias à manutenção da instituição. Contudo, é fundamental que essas escolas cumpram com suas obrigações e respeitem os direitos dos alunos, oferecendo um ensino de qualidade, sem discriminação de qualquer natureza, e garantindo o acesso aos recursos necessários para o pleno desenvolvimento de suas habilidades e potencialidades (BRASIL, 2022).

Além das já citadas, outras normas e leis específicas também podem ser aplicáveis às escolas privadas, tais como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e o Código de Defesa do Consumidor, entre outras (BRASIL, 2002).

Vale pontuar também que, por sua natureza empresarial, as escolas privadas devem cumprir com as regulamentações trabalhistas e tributárias vigentes, bem como garantir a segurança e saúde dos alunos e colaboradores, respeitando as normas emitidas pelo Ministério do Trabalho e Emprego e as determinações da Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa). Nesse sentido, é de suma importância que as instituições de ensino privadas estejam em conformidade com as determinações estabelecidas pelos órgãos competentes, a fim de proporcionar um ambiente de ensino seguro e saudável para todos os envolvidos.

a gestão escolar. A partir das avaliações, o MEC pode determinar medidas de melhoria para as instituições que apresentarem problemas [...]”.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/educacao-basica/avaliacao>. Acesso em: 30 mar. 2023.

Conforme já evidenciado, a legislação brasileira reconhece a coexistência de instituições públicas e privadas³⁷ para todas as etapas da Educação Básica, desde que ambas sigam as normas estabelecidas pelo poder público (BRASIL, 2019). A LDB, em seu Artigo 21, define que a Educação Básica é composta pelas etapas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, acrescida pela modalidade de Educação em Tempo Integral. Essas etapas correspondem aos níveis de ensino obrigatórios no Brasil.

A Educação Infantil é direcionada a crianças de até 5 anos de idade e tem como objetivo principal o desenvolvimento integral da criança, contemplando aspectos físicos, cognitivos, afetivos e sociais. Já o Ensino Fundamental tem duração de nove anos e é destinado a alunos com idade entre 6 e 14 anos, com o objetivo de proporcionar a aquisição dos conhecimentos fundamentais para a vida em sociedade. Por fim, o Ensino Médio tem duração de três anos e é destinado a alunos com idade entre 15 e 17 anos, preparando-os para a vida cidadã e para a inserção no mercado de trabalho (BRASIL, 2019).

No que tange à Educação Infantil, as instituições públicas são de responsabilidade dos municípios e devem ser oferecidas em creches e pré-escolas para crianças de 0 a 5 anos de idade. As instituições privadas, por sua vez, devem seguir as mesmas diretrizes curriculares nacionais e ser autorizadas e supervisionadas pelo poder público, a fim de garantir a qualidade do ensino ofertado (BRASIL, 2019).

Cumprе ressaltar que a Lei nº 13.934/2019 trouxe importantes mudanças para a LDB, dentre as quais se destacam a obrigatoriedade da oferta de Educação Infantil a partir dos 4 anos de idade, a ampliação da carga horária mínima do Ensino Médio e a flexibilização do currículo. Ademais, a LDB estabelece que a oferta de Educação Infantil deve ser universalizada e que o Estado tem a responsabilidade de garantir o acesso gratuito a essa etapa da Educação Básica, seja por meio de instituições públicas ou privadas conveniadas (BRASIL, 2019).

No caso dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, as escolas privadas devem se submeter às normas estabelecidas pelas Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal, que são responsáveis pela autorização e supervisão das instituições de ensino. É importante destacar que as escolas privadas devem seguir as mesmas diretrizes curriculares nacionais estabelecidas para a Educação Básica (BRASIL, 2019). A Lei nº 13.934/2019 também estabeleceu mudanças importantes para o Ensino Fundamental e o Médio, como a

³⁷ Segundo Oliveira (2005), foi a partir da Constituição de 1988 que essa diferenciação ficou mais evidente porque havia interesses dos grupos das escolas sem fins lucrativos nessa separação; tais interesses se relacionavam, sobretudo, aos repasses do dinheiro público para esses estabelecimentos, conforme descrito na legislação.

ampliação da carga horária mínima, a flexibilização do currículo e a possibilidade de implementação de itinerários formativos para os alunos, entre outras (BRASIL, 2019).

Embora as normas possam variar entre os estados, em geral, as instituições privadas devem cumprir com a carga horária mínima exigida e as determinações curriculares, além de apresentar os documentos pedagógicos e administrativos da instituição mantenedora. Devem informar também a quantidade de matrículas e o fluxo escolar dos estudantes às Secretarias de Educação, bem como estar sujeitas à regulação e avaliação do currículo, da infraestrutura e dos recursos humanos de cada instituição, pois o Estado tem o dever constitucional de fazê-lo. No entanto, há discussões em relação à efetividade da regulação e avaliação das instituições privadas de Educação Básica no Brasil. Algumas pesquisas apontam que, apesar da existência de mecanismos de regulação e avaliação, há desafios a serem enfrentados para garantir que as instituições privadas de Educação Básica cumpram com as normas e exigências legais e pedagógicas estabelecidas pelo Estado (FREITAS, 2018; RAMOS, 2019; QUIBAO NETO, 2020).

Um estudo realizado por Freitas (2018), por exemplo, ressalta que a avaliação das escolas privadas pelo (MEC) e pelas Secretarias de Educação dos estados e dos municípios é insuficiente para garantir a qualidade do ensino ofertado por essas instituições. Para o autor, a única avaliação realizada pelo MEC se dá por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que não é suficiente para avaliar a qualidade da Educação Básica como um todo, pois se concentra apenas no Ensino Médio e não considera a diversidade de realidades educacionais existentes no País. Além disso, nem todos os estudantes das instituições privadas realizam o ENEM, o que pode contribuir para um quadro defasado de informações.

Segundo Ramos (2019), as políticas de regulação e avaliação das instituições privadas de Educação Básica no Brasil ainda são incipientes e precisam ser aprimoradas. Embora existam mecanismos de regulação e avaliação, ainda há muitas escolas que não cumprem com as normas e exigências legais e pedagógicas estabelecidas pelo Estado, o que representa um desafio para se garantir a qualidade do ensino oferecido por essas instituições.

Quibao Neto (2020) argumenta que a heterogeneidade na oferta e demanda das instituições privadas de Educação Básica desempenha um papel preponderante na configuração de um ambiente heterogêneo no que se refere às condições de trabalho, o que acarreta uma ampla gama de variações. Cumpre salientar que essa diversidade pode acarretar impactos expressivos na qualidade do ensino oferecido por essas instituições, uma vez que a pluralidade de realidades educacionais vigentes no Brasil pode aliciar e empregar distintos perfis de docentes, implicando condições laborais bastante diferenciadas.

Os autores citados apresentam reflexões importantes acerca da regulação e avaliação das instituições privadas de Educação Básica no Brasil. Nesse sentido, cabe ressaltar que a regulação e a avaliação das instituições privadas de Educação Básica no Brasil se constituem como um desafio que precisa ser enfrentado. Isso requer o aprimoramento dos mecanismos de regulação e avaliação existentes, assim como o desenvolvimento de novas políticas que possam contribuir para a melhoria da qualidade da Educação Básica no País.

Conforme já evidenciado, de acordo com a Lei nº 13.868 de 2019, as instituições privadas dos diferentes níveis de ensino respaldam-se na liberdade de empreender na área da educação, isto é, ancoram-se no princípio de aceitação social de que a atividade educacional pode ser uma operação rentável; nesse sentido, cobram matrículas e mensalidades, além de valores referentes às atividades extracurriculares não previstas em contrato e qualquer tipo de atividade prestada. A partir dessa premissa, operam de acordo com a lógica empresarial visando atender aos fundamentos vigentes pelos princípios mercadológicos, isto é, atender as suas demandas e maximizar os lucros (QUIBAO NETO, 2020).

No que tange às suas características, as escolas privadas são classificadas como: filantrópicas, confessionais e atendidas a orientação confessional e a ideologia específicas (BRASIL, 2019). As instituições privadas filantrópicas são organizações sem fins lucrativos e empenham-se em questões humanitárias, ou seja, não exigem qualquer tipo de remuneração referente aos serviços prestados. Segundo Bittar (2010), este tipo de estabelecimento presta serviços educacionais e/ou de assistência social, colocando-os à disposição da população. Em geral, as escolas filantrópicas são caracterizadas como instituições complementares à ação do Estado e, por conta disso, podem ser entendidas como medidas compensatórias, mas necessárias, para assegurar o acesso da população a determinados serviços. É importante destacar que, mesmo com o viés filantrópico, essas instituições podem gerar superávit, desde que este seja reinvestido na própria instituição a partir da manutenção ou ampliação das iniciativas desenvolvidas (BITTAR, 2010).

Já as instituições privadas confessionais atendem a orientação confessional e ideologia específicas, isto é, vinculam-se ou pertencem a igrejas ou confissões religiosas, baseando seus princípios, objetivos e forma de atuação numa vertente religiosa, o que as diferencia, portanto, das escolas laicas. Essas instituições podem ser compostas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas. Por serem confessionais, essas escolas geralmente professam um conjunto de ideias, princípios filosóficos ou doutrinas relacionadas à sua religião, que se disseminam tanto em suas práticas quanto em seu próprio *marketing* perante a sociedade (BITTAR, 2010).

Diante do exposto, constata-se que as instituições de Educação Básica privadas são regidas por diversas normas legais, como a Constituição Federal, a LDB, o Código Civil e outras leis específicas, e devem seguir as mesmas diretrizes curriculares e de avaliação que as escolas públicas, além de estar em conformidade com regulamentações aplicáveis à sua atividade. Nesse aspecto, Borges (2019) destaca que, em uma escola privada, o que é prescrito é determinado por diversas instâncias, tais como o Ministério da Educação – e seus órgãos subordinados –, a própria LDB, as secretarias de educação, a direção e a coordenação da instituição, além do projeto político-pedagógico por ela estabelecido (BORGES, 2019). Além disso, essas instituições têm a responsabilidade de colaborar com o poder público na oferta de uma educação de qualidade para todos os brasileiros e garantir a segurança e a saúde dos alunos e colaboradores. Por fim, é fundamental que as escolas privadas cumpram as normas trabalhistas e tributárias vigentes e ofereçam contratos claros e precisos aos seus alunos.

Contudo, no universo heterogêneo das escolas privadas, é imprescindível direcionar a atenção para aquelas que possuem um viés unicamente mercadológico, ou seja, têm como objetivo principal a obtenção de lucro financeiro para seus proprietários ou acionistas. Essas escolas são, portanto, empresas que oferecem serviços educacionais em troca de pagamento, visando não apenas a formação dos alunos, mas sobretudo o retorno financeiro para seus investidores (DANTAS, 2018; BORGES, 2019; QUIBAO NETO, 2020).

De acordo com Sguissardi (2008), essas instituições pautam-se em uma relação mercantilizada concebendo o processo educacional como um produto de consumo oferecido em um mercado específico que apresenta características particulares. Para o autor, quando a iniciativa privada para fins educacionais atua unicamente de forma mercantil, ela propaga uma visão reducionista da educação, tratando-a como um produto, cujo valor está associado ao preço de mercado. Isso pode levar a uma perda da dimensão humanística da educação, com consequências negativas para a formação dos indivíduos e para a sociedade como um todo.

Para Giroux (2014), elas operam sob a lógica do capital, buscando a maximização dos lucros por meio da exploração do trabalho e da desregulamentação econômica. Desse modo, aprofundam as desigualdades sociais como uma extensão do capitalismo neoliberal. Assim, embora as escolas privadas de viés lucrativo possam sustentar um discurso de oferecimento de vantagens, como infraestrutura moderna³⁸ e a possibilidade de escolher um currículo

³⁸ Algumas dessas escolas são propriedades de grandes empresas de educação que atuam no Brasil e em diversos países com o objetivo de expandir seus negócios e maximizar seus lucros. Algumas das principais empresas no Brasil são: Editora Positivo, SOMOS Educação, Eleva Educação e Pearson Brasil. No geral, essas corporações oferecem soluções educacionais para escolas de Educação Básica, incluindo materiais didáticos e recursos digitais para alunos e professores.

personalizado, essas instituições colocam o lucro acima do bem-estar social, interessando-se mais em formar trabalhadores que possam competir no mercado do que cidadãos críticos e engajados (GIROUX, 2014).

As escolas privadas com fins lucrativos constituem um tema complexo e controverso na área da educação, que suscita debates sobre questões relacionadas à equidade educacional, à comercialização do ensino e ao papel da escola na formação de uma sociedade justa e democrática. Em última análise, o debate em torno das escolas privadas de viés mercadológico levanta questões importantes sobre o papel da educação na sociedade contemporânea e sobre como garantir uma educação de qualidade para todos os estudantes.

4.4 Condições de trabalho

As condições de trabalho referem-se às diversas circunstâncias que envolvem a realização de uma atividade laboral. Essas condições podem ser materiais, como o ambiente físico, os equipamentos e as ferramentas disponíveis para a realização do trabalho; ou imateriais, como as relações interpessoais, a carga horária e as exigências que são feitas aos trabalhadores (DAL ROSSO, 2008).

Migliavacca (2010) define as condições de trabalho docente como o conjunto de fatores que afetam a vida profissional dos professores e que podem influenciar diretamente na qualidade do ensino e na formação dos alunos. Esses fatores incluem aspectos relacionados à jornada de trabalho, remuneração, infraestrutura da escola, recursos materiais, apoio institucional, autonomia na prática pedagógica e relações interpessoais no ambiente de trabalho. A autora evidencia que as condições de trabalho são fatores determinantes para a motivação e satisfação na realização das atividades laborais e podem afetar tanto a saúde física e emocional quanto o desenvolvimento profissional dos docentes. Desse modo, compreender e abordar as condições de trabalho docente torna-se uma questão fundamental para a valorização da profissão e a melhoria da educação (MIGLIAVACCA, 2010).

Dessa maneira, é possível afirmar que as condições de trabalho dos professores estão relacionadas não apenas ao espaço físico da sala de aula e aos recursos pedagógicos disponíveis, mas também às exigências burocráticas e administrativas que lhes são feitas, à carga horária excessiva, ao apoio e valorização por parte das instituições de ensino, entre outros fatores (DAL ROSSO, 2008).

No caso específico dos professores do setor privado, as condições de trabalho docente apresentam-se como tema complexo. Nesse sentido, é possível estabelecer uma conexão analítica com as investigações de Dal Rosso (2008), as quais destacam que a flexibilização do trabalho, cuja implementação se disseminou de maneira exponencial no mundo empresarial, também foi introduzida no âmbito educacional.

Essa tendência à flexibilização do trabalho docente tem sido frequentemente associada a um crescente processo de precarização laboral, o qual submete os docentes a uma série de pressões e exigências que dificultam a realização de suas atividades pedagógicas de maneira plena e efetiva (DAL ROSSO, 2008). Além disso, é comum observar um cenário de contratações difusas, bem como uma diversidade de jornadas e salários. Tais fatores contribuem sobremaneira para a instabilidade e insegurança no trabalho, o que pode levar a um comprometimento do bem-estar emocional e da saúde física dos professores.

No contexto do setor educacional privado, é recorrente a adoção de diferentes regimes de trabalho para a contratação de professores, dentre os quais se destacam o regime da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), o regime de Pessoa Jurídica e o regime de cooperativa. Conforme aponta Silva (2017), essa multiplicidade de regimes se configura como um traço emblemático do processo de precarização do trabalho docente nesse segmento, na medida em que gera instabilidade e insegurança laboral, além de contribuir para a fragmentação da categoria docente.

No que se refere à remuneração nas instituições privadas, a autora adverte que esta é baseada na etapa de ensino na qual o docente atua, e não em sua formação profissional. Tal prática implica que um professor que atue em uma escola que oferece somente a Educação Infantil terá uma remuneração menor em comparação a um professor que atue em uma escola que oferece tanto a Educação Infantil quanto o Ensino Fundamental, e assim por diante. Conforme o avanço das etapas de ensino, nota-se um aumento gradual da remuneração do professor (SILVA, 2017).

De acordo com Silva (2017), o sistema de remuneração por hora-aula adotado em algumas instituições de ensino privadas pode não ser um estímulo para a fixação do professor em uma determinada escola, tendo em vista que muitos docentes acabam migrando de uma escola para outra durante sua jornada de trabalho, como forma de complementar sua remuneração. Além disso, a variação no valor da hora-aula não necessariamente reflete a carga de trabalho ou a qualidade do trabalho do professor, o que pode gerar desigualdades salariais entre profissionais que desempenham funções semelhantes. Tal situação pode comprometer a

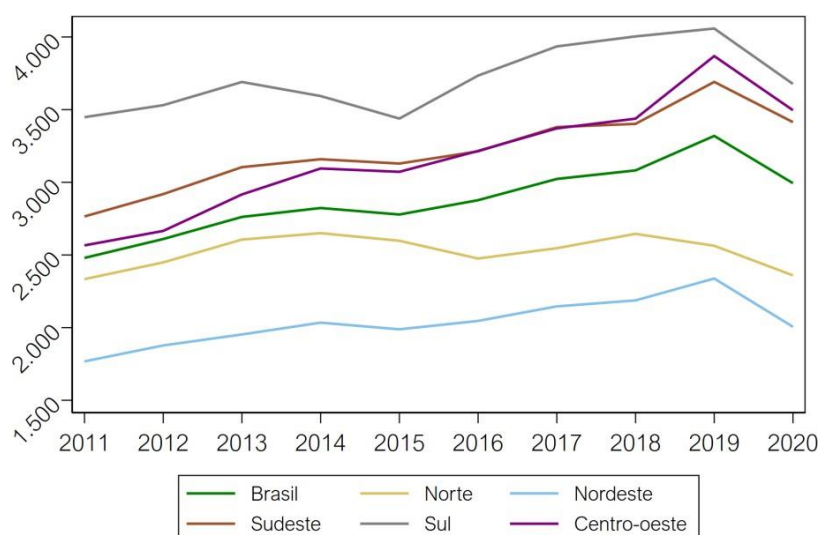
motivação e o engajamento dos professores em seu trabalho, bem como a qualidade do ensino oferecido aos alunos.

Nesse sentido, é importante destacar que a instabilidade no trabalho docente pode afetar diretamente a qualidade do ensino oferecido aos estudantes, pois professores com contratos precários e inseguros tendem a se sentir menos motivados e engajados em suas atividades pedagógicas. Além disso, a falta de estabilidade no trabalho pode levar à rotatividade de professores e, conseqüentemente, à perda de experiência e conhecimento acumulado por esses profissionais.

Ao analisar a evolução da média salarial dos docentes que atuam na Educação Básica privada, a FENEP (2022) ressalta que a descrição do salário médio é feita a partir da distinção entre professores de tempo integral e meio período. Os vínculos empregatícios do tipo “tempo integral” são aqueles cujas horas contratadas são maiores ou iguais a 35 horas. Segundo a FENEP (2022), em 2020, o salário médio do professor da Educação Básica privada com jornada acima de 35 horas semanais era de aproximadamente R\$ 3 mil mensais. A região Sul apresenta a média salarial mais alta, enquanto a região Nordeste apresenta a média mais baixa.

Os Gráficos 11 e 12 a seguir apresentam a evolução do salário médio dos professores do Ensino Básico em regime integral e parcial, respectivamente.

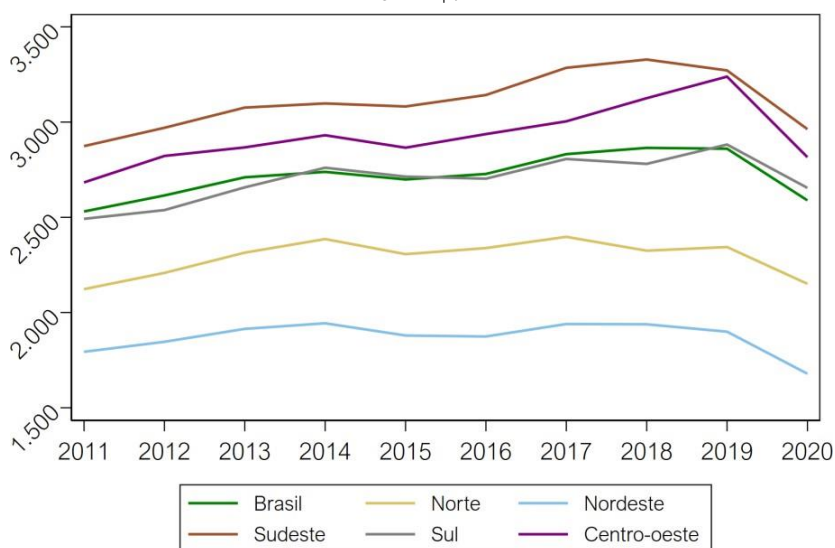
Gráfico 11 – Média salarial dos professores do ensino básico privado com jornada acima de 35 horas semanais – em R\$



Fonte: FENEP (2022).

Nota: os valores foram corrigidos pelo IPCA para maio/2022.

Gráfico 12 – Média salarial dos professores do Ensino Básico privado com jornada até 35 horas semanais – em R\$.



Fonte: FENEP (2022).

Nota: os valores foram corrigidos pelo IPCA para maio/2022.

De acordo com a análise dos gráficos, é possível afirmar que, entre 2011 e 2019, o salário dos professores cresceu quase 30% em termos reais. A tendência positiva de aumento salarial foi observada em quase todas as regiões brasileiras, com exceção do Norte, que apresentou uma tendência próxima a zero (FENEP, 2022). Essa tendência de aumento foi interrompida em 2020 possivelmente influenciada pelo contexto da pandemia.

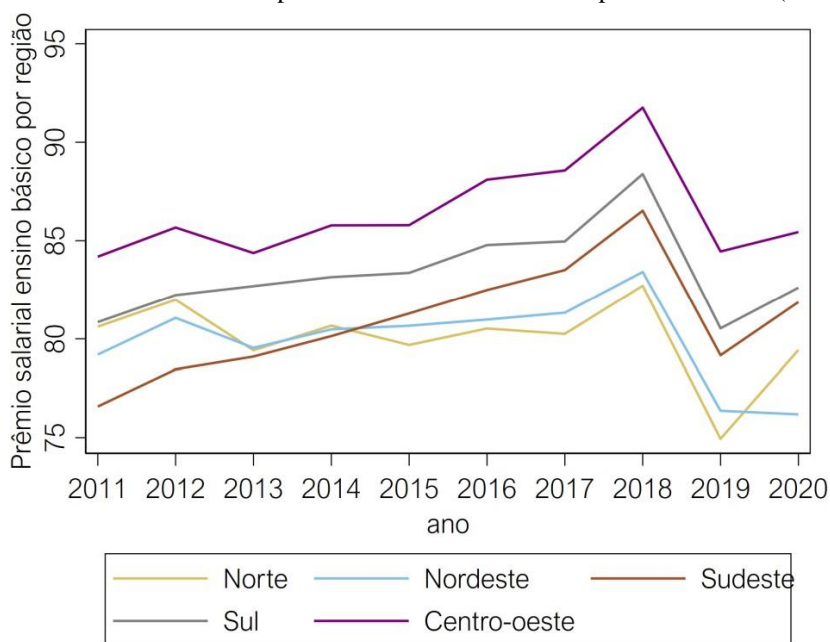
A FENEP (2022) realizou ainda uma estimativa do “prêmio salarial”³⁹ dos professores da Educação Básica privada ao longo dos anos para todas as regiões do Brasil. “O prêmio salarial deve ser interpretado como o montante em termos percentuais que o indivíduo na profissão de professor ganha a mais (ou a menos) do que a média das outras ocupações apenas por ser professor.” (FENEP, 2022, p. 309). Assim, o prêmio salarial refere-se ao valor adicional que um trabalhador recebe em sua remuneração, em comparação com outras profissões, devido a habilidades específicas, níveis de educação ou qualificações adicionais que ele possa possuir. No caso específico docente, o prêmio salarial refere-se à diferença percentual entre o salário médio dos professores e o salário médio de outras profissões. Portanto, um prêmio salarial positivo indica que ser professor aumenta o salário em relação a outras profissões, enquanto um

³⁹ A partir dos dados da RAIS, a FENEP (2022) estimou os parâmetros de uma regressão linear do logaritmo do salário contra diversas características dos empregados e de seus empregos. Foram consideradas variáveis: idade, idade ao quadrado, tempo no emprego, quantidade de horas contratadas, escolaridade dos professores e variáveis binárias para mulheres, não brancos, trabalhadores com jornada parcial, professores do Ensino Básico, tamanho do estabelecimento, bem como variáveis para captar efeitos fixos regionais. A partir dessa metodologia, foi possível mensurar o prêmio salarial pago para os indivíduos como professores do Ensino Básico.

prêmio salarial negativo indica que ser professor reduz o salário em relação a outras profissões (FENEP, 2022).

O Gráfico 13 a seguir mostra o prêmio salarial para os professores da Educação Básica privada, expresso em número índice, isto é, um prêmio igual a 100 significa que o prêmio salarial é nulo, indicando que o fato de ser professor não está correlacionado com um salário maior ou menor do que os demais. Por outro lado, valores acima de 100 significam um prêmio positivo. “Por exemplo, um prêmio de 120 significa que ser professor aumenta o salário em 20% em relação a não ser professor. Da mesma forma, se o prêmio for inferior a 100, isso significa que ser professor reduz o salário, em média” (FENEP, 2022, p. 310). Em outras palavras, se o prêmio salarial de um professor é de 20%, isso quer dizer que, em média, os professores ganham 20% a mais do que outras profissões. Se o prêmio salarial for de 100%, isso significa que os professores ganham o mesmo que as outras profissões, enquanto um prêmio salarial inferior a 100% indica que os professores ganham menos em comparação com outras profissões (FENEP, 2022).

Gráfico 13 – Prêmio salarial dos professores do Ensino Básico privado – Brasil (2011–2020)



Fonte: FENEP (2022).

De acordo com a FENEP (2022), o Gráfico 13 revela que, em média, o prêmio salarial de ser professor do Ensino Básico privado é negativo, ou seja, os professores ganham menos do que as outras profissões. No entanto, esse efeito negativo diminuiu ao longo do período 2011–2018, interrompido em 2019, quando apresentou uma queda relativamente significativa. Em 2020, o prêmio voltou a aumentar. A região Centro-Oeste é a que apresenta o maior prêmio

salarial de professores. Em 2018, ser professor do Ensino Básico privado reduzia o salário em média 10% quando comparado a outras profissões de mesma qualificação. Os menores prêmios salariais são encontrados nas regiões Norte e Nordeste do Brasil.

Entre as condições de trabalho docente que têm sido afetadas pela flexibilização, Dal Rosso (2008) destaca a sobrecarga de trabalho, o aumento da competitividade entre os professores e a precarização dos vínculos empregatícios. Essas condições têm gerado consequências negativas para a qualidade do ensino, pois os professores têm menos tempo e menos recursos para se dedicarem às atividades pedagógicas e ao planejamento de suas aulas.

É nessa circunstância que a natureza e a função das instituições privadas de ensino se tornam cada vez mais difusas, pois oscilam entre a oferta do ensino como bem social ou como produto comercializável, fruto da sociedade de mercado. Embora se submetam ao mesmo arcabouço legal que a rede pública, as escolas privadas não se submetem aos mesmos princípios válidos para o ensino público (gestão democrática, valorização dos profissionais da educação, padrão mínimo de qualidade). Assim, este fato:

[...] só confirma a secular relação ambígua entre o estatal e o privado no capitalismo, ambiguidade que se torna mais intensa ainda por conta da tradição patrimonialista brasileira, em que os governantes acham natural tratar a coisa pública como propriedade pessoal, privada. (DAVIES, 1997).

Diante desse contexto, é fundamental que as políticas públicas e as próprias instituições de ensino privadas criem medidas para garantir a estabilidade e a valorização dos professores. Para isso, é necessário que sejam criadas condições dignas de trabalho, que valorizem o conhecimento e a experiência desses profissionais.

4.4.1 Condições de trabalho dos professores paulistas

Os professores que atuam em instituições de ensino privadas possuem contratos por tempo indeterminado, e seus direitos e deveres são regulamentados, em geral, pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). No estado de São Paulo, as condições de trabalho nas escolas privadas são definidas por meio da Convenção Coletiva de Trabalho (CCT), um documento normativo resultante de negociações entre as organizações sindicais patronais e os sindicatos dos trabalhadores, que estabelece as diretrizes aplicáveis a esses profissionais.

De acordo com a Recomendação 91 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), de 1951, a convenção coletiva:

Refere-se a todo acordo escrito relativo às condições de trabalho e de emprego, celebrado entre um empregador, um grupo de empregadores, de um lado, e, de outro, uma ou várias organizações representativas de trabalhadores, ou, na falta dessas organizações, representantes dos trabalhadores interessados por eles devidamente eleitos e credenciados, de acordo com a legislação nacional.

Por seu turno, a CLT, no Art. 611, descreve a convenção coletiva da seguinte forma:

Convenção coletiva de trabalho é o acordo de caráter normativo, pelo qual dois ou mais sindicatos representativos de categorias econômicas e profissionais estipulam condições de trabalho aplicáveis, no âmbito das respectivas representações, às relações individuais de trabalho.

Segundo a CCT (2021)⁴⁰, firmada entre o Sindicato dos Professores de São Paulo (SINPRO-SP), a Federação dos Professores do Estado de São Paulo (FEPESP), o Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino no Estado de São Paulo (SIEEESP), o Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino Básico do Município de São Paulo (SINEPE-SP) e a Federação dos Estabelecimentos de Ensino no Estado de São Paulo (FEEESP), a categoria dos professores diz respeito a todos aqueles que exercem a atividade docente, sob a qual a função de ministrar aulas for exercida e em qualquer que seja a série, ano, nível de ensino ou curso.

Desse modo, considera-se como atividade docente a função de ministrar aulas (presencial ou remotamente), em qualquer nível, grau, curso ou ramo, bem como realizar outras atividades pedagógicas cujo exercício demande exclusivamente a condição de professor.

A CCT (2021) define: *i*) parâmetros para reajuste salarial e compensações salariais; *ii*) jornada semanal de trabalho, duração da hora-aula e composição da remuneração mensal; *iii*) participação nos lucros ou abono especial; *iv*) regras para concessão de cestas básicas; *v*) parâmetros para oferta de bolsas de estudo integrais aos filhos de docentes, complementação de benefício previdenciário, oferta de creche ou auxílio-creche e seguro de vida; *vi*) condições e garantias referentes à demissão (com ou sem justa causa), afastamentos, faltas, rescisão de contrato e atestados médicos; e *vii*) garantias de emprego à gestante, portadores de doenças graves e/ou infectocontagiosas e professor em vias de aposentadoria.

No que diz respeito ao reajuste e às compensações salariais, a convenção estabelece que, a partir de 1º de março do ano de vigência, as escolas deverão reajustar os salários dos

⁴⁰ A Convenção analisada refere-se ao período de 1º de março de 2021 a 28 de fevereiro de 2022, abrangendo a categoria econômica dos estabelecimentos particulares de ensino no estado de São Paulo em todos os segmentos: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, Curso técnico e profissionalizante e pré-vestibular. A cada ano, a CCT é atualizada com a possibilidade de alterações em todos os seus pressupostos. Documento na íntegra disponível em: <https://www.sinprosp.org.br/pdf/124>. Acesso em: 11 maio 2022.

professores em 6,29%, aplicados sobre os salários devidos em 1º de março do ano anterior. Esse valor é calculado como a média aritmética dos índices inflacionários do período compreendido (no caso dessa CCT, entre março de 2020 e fevereiro de 2021), apurados pelo IBGE (INPC) e FIPE (IPC). A utilização desses índices inflacionários tem como finalidade proporcionar uma referência objetiva para a correção salarial dos professores, que reflita a variação real do custo de vida no período em questão. Além disso, os salários reajustados são utilizados como base de cálculo para a data-base do ano seguinte.

Ainda, a CCT permite a compensação de eventuais antecipações salariais concedidas entre o período de vigência, desde que haja manifestação expressa nesse sentido. Desse modo, as escolas poderão utilizar essas antecipações para compensar parte do reajuste salarial previsto, mas apenas se houver autorização expressa dos professores.

A CCT (2021) conta com diversas cláusulas que regulamentam as condições de trabalho dos professores do setor privado de ensino, tais como jornada de trabalho, duração da hora-aula e remuneração mensal. Ao contrário de outras áreas da iniciativa privada que costumam estabelecer uma carga horária semanal de trabalho de 44 horas e um salário mensal, os professores do setor privado de ensino em São Paulo recebem por hora/aula⁴¹.

Nesse sentido, o documento estabelece que a remuneração mensal dos professores deve ser constituída por três itens essenciais: salário-base, hora-atividade e descanso semanal remunerado (DSR). O salário-base corresponde à remuneração recebida pelo professor por hora/aula, enquanto a hora-atividade se refere ao período em que o professor está disponível para o trabalho, mas não está em sala de aula, e é remunerada com um percentual do valor da hora/aula. Por fim, o DSR corresponde a um período de descanso semanal remunerado de 24 horas, que deve ser concedido ao professor sem prejuízo de sua remuneração mensal. Tem-se, portanto, a estrutura a seguir.

- Salário-base: cálculo realizado a partir da equação *número de aulas semanais* multiplicado por *4,5 semanas* e multiplicado, ainda, pelo *valor da hora-aula* (de acordo com o artigo 320, parágrafo 1º, da CLT).

⁴¹ Com exceção dos chamados professores mensalistas. Professor Mensalista é aquele que ministra aulas na Educação Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental. Segundo a CCT (2021), em seu salário mensal já está incluído o Descanso Semanal Remunerado (DSR) e o piso salarial estabelecido para a categoria no período de vigência do documento figurou entre: a) R\$ 1.415,40 por jornada de 22 horas semanais, para professores que lecionam em escola que só tenha cursos de Educação Infantil; e b) R\$ 1.581,70 por jornada de 22 horas semanais para professores de Educação Infantil e de Ensino Fundamental até o 5º ano que lecionam nas demais escolas.

- Hora-atividade: trata-se do valor correspondente a 5% do salário-base. É um valor adicional destinado exclusivamente ao pagamento do tempo gasto pelo docente fora da escola, envolvendo a preparação de aulas, provas e exercícios, bem como a sua correção.
- Descanso Semanal Remunerado: deve corresponder a 1/6 (um sexto) do salário-base, acrescido da hora-atividade e, ainda, acrescido do total de horas extras, do adicional noturno, do adicional por tempo de serviço e da gratificação de função (Lei 605/49).

A CCT (2021, p. 2) estabelece como piso salarial docente para o período compreendido entre 1º de março de 2021 e 28 de fevereiro de 2022:

a) Salário mensal de R\$ 1.415,40, neste valor já incluído DSR, por jornada de 22 horas semanais, conforme cláusula “Jornada do Professor Mensalista”, para PROFESSORES que lecionam em ESCOLA que só tenha cursos de Educação Infantil.

b) Salário mensal de R\$ 1.581,70, neste valor já incluído o DSR, por jornada de 22 horas semanais conforme cláusula “Jornada do Professor Mensalista”, para PROFESSORES de educação infantil e de ensino fundamental até o 5º ano que lecionam nas demais ESCOLAS.

c) Salário hora-aula de R\$ 18,76 para PROFESSORES que lecionam no ensino fundamental do 6º ao 9º ano ou no período noturno, nos níveis fundamental e médio.

d) Salário hora-aula de R\$ 20,82 para PROFESSORES que lecionam no ensino médio.

e) Salário hora-aula de R\$ 19,80 para PROFESSORES que lecionam em cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores e em cursos de educação profissional técnica de nível médio.

f) Salário hora-aula de R\$ 29,06 para PROFESSORES que lecionam em cursos pré-vestibulares.

Parágrafo primeiro – Aos valores acima definidos deverá ser acrescido o percentual de hora-atividade conforme o que estabelece a presente Convenção Coletiva.

A partir do exposto, constata-se que não existe um piso salarial uniforme para todos os professores, já que os valores variam dependendo do nível de ensino. Em geral, os professores que lecionam na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental recebem o menor piso salarial, enquanto os professores de cursos pré-vestibulares têm o maior valor. Além disso, é importante destacar que, independentemente do nível de ensino, os valores do piso salarial devem ser acrescidos do percentual de hora-atividade, como definido no acordo.

A convenção também estipula que o professor ingressante na escola não poderá receber salário inferior ao limite salarial mínimo dos docentes antigos, ressalvados o curso em que leciona e eventuais vantagens pessoais, tais como plano de carreira, adicional por tempo de serviço e outros. O pagamento mensal dos professores deve ser efetuado, no máximo, até o quinto dia útil do mês subsequente ao trabalhado. Caso não ocorra no prazo determinado, a escola deverá arcar com uma multa diária, em favor do professor, correspondente a 0,3% (três décimos percentuais) de seu salário mensal (parágrafo primeiro).

Ademais, o documento determina que a escola deve fornecer mensalmente um comprovante de pagamento ao professor, que pode ser eletrônico. Esse comprovante deve incluir informações como a identificação da escola e do professor, o valor da hora-aula, carga horária semanal, hora-atividade, adicionais, DSR, horas extras, recolhimento do FGTS, desconto previdenciário e outros descontos. No entanto, a escola está desobrigada de discriminar os valores da hora-aula e do descanso semanal remunerado (DSR) nos comprovantes de pagamento dos professores mensalistas cujos salários já incluem o DSR.

No que diz respeito às atividades extras, a CCT (2021) as define como todas aquelas realizadas em horários diferentes dos habituais durante a semana. Aulas e outras atividades pedagógicas extras serão remuneradas com um acréscimo de 50% sobre o valor da hora-aula. Por outro lado, algumas atividades não serão consideradas como extras, sendo remuneradas como aulas normais, acrescidas de DSR, hora-atividade e outras vantagens pessoais, como as reuniões pedagógicas previstas no calendário escolar, aulas ministradas em substituição a professores afastados por licença médica ou maternidade, cursos eventuais de curta duração e aulas de recuperação paralela.

Sobre o adicional noturno, o documento institui que ele deve ser pago para atividades realizadas após as 22 horas, correspondendo a 20% do valor da hora-aula. Além disso, quando o professor for deslocado para outro município a serviço da mesma organização, deverá receber um adicional de 25% sobre o total de sua remuneração no novo município. Essa obrigação de pagamento cessa quando o professor volta a prestar serviços no município de origem. Fica assegurada a garantia de emprego pelo período de seis meses ao professor transferido de município, contados a partir do início do trabalho e/ou da efetivação da transferência.

Além dos aspectos citados, as instituições privadas também estão obrigadas a conceder cesta-básica e Participação nos Lucros e Resultados (PLR) ou o Abono Especial, nos termos do acordo coletivo.

A escola deve fornecer aos professores mensalmente (até o dia do pagamento dos salários) uma cesta básica de alimentos *in natura*, contendo no mínimo 24 kg, com exceção das instituições com menos de cem alunos matriculados, que podem fornecer uma cesta básica com no mínimo 12 kg. O benefício é assegurado durante o recesso escolar, as férias, a licença maternidade e a licença para tratamento de saúde. A escola pode substituir a cesta básica por um cartão-alimentação ou vale-alimentação⁴².

⁴² Em 2021, o valor mínimo era de R\$104,00. Segundo a CCT, o valor mínimo da cesta básica para os professores deve ser reajustado anualmente pelo índice inflacionário apurado pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor (INPC) do IBGE.

No que diz respeito à PLR, o valor deve corresponder a 11% da remuneração mensal bruta⁴³, reajustada pelo índice da cláusula de reajuste salarial. O pagamento é feito em parcela única até o dia 30 de novembro do ano vigente, ou em duas parcelas: 6% até o dia 30 de novembro do mesmo ano, e 5% até o 5º dia útil de março do ano seguinte (CCT, 2021). Os professores em licença remunerada têm direito à PLR ou ao Abono Especial, enquanto os em licença não remunerada não têm esse direito.

Já o Abono Especial é uma espécie de gratificação ou bônus que a empresa pode conceder a seus funcionários em um momento específico, sem necessariamente vincular o pagamento a uma performance específica ou a lucros e resultados. O direito dos trabalhadores à participação nos lucros ou resultados é previsto na Constituição Federal, em seu Artigo 7º, inciso XI, que estabelece que essa participação deve ser regulamentada por lei ou acordo coletivo (BRASIL, 1988).

Tanto a PLR quanto o Abono Especial são formas de remuneração variável que as empresas podem oferecer aos seus colaboradores. Com o pagamento do Abono Especial ou da PLR, a empresa cumpre a Lei 10.101 de 19 de dezembro de 2000, com as modificações da Lei 12.832 de 20/06/2013. A referida lei regulamenta a PLR como um incentivo à produtividade e ao desempenho dos trabalhadores, por meio da distribuição de uma parte dos lucros ou resultados da empresa entre os seus funcionários. A lei prevê que a PLR não pode ser utilizada como instrumento de negociação ou como vantagem para obtenção de outras concessões trabalhistas e que o pagamento deve ser feito com base em critérios claros e objetivos, previamente definidos.

Observa-se que ambas as modalidades têm o objetivo de estabelecer um vínculo entre o sucesso da empresa e a remuneração dos trabalhadores. Além disso, é importante destacar que essas formas de remuneração variável não podem substituir salários, adicionais ou qualquer outra forma de remuneração prevista em lei.

A CCT (2021) também garante aos professores o direito a duas bolsas de estudo integrais⁴⁴ por ano nas escolas em que trabalham, para si, seus filhos ou dependentes legais que vivem sob sua dependência econômica. As bolsas de estudo cobrem apenas a anuidade do curso e não incluem atividades extras ou materiais didáticos. As escolas podem deixar de conceder a bolsa durante o período de experiência ou em casos de substituição temporária de outro

⁴³ As escolas que não cumprirem a cláusula de “Participação nos lucros ou resultados ou Abono Especial” deverão acrescentar 0,92% ao reajuste definido no caput, totalizando 7,21% aplicados sobre os salários devidos em 1º de março do ano anterior, no caso dessa CCT, referentes a 2020.

⁴⁴ As escolas que oferecem cursos com menos de 11 alunos não são obrigadas a conceder bolsas de estudo integrais.

professor. A concessão do benefício não está vinculada ao salário e não possui natureza remuneratória. Além disso, as bolsas são garantidas aos professores licenciados, afastados por motivos de saúde ou cumprimento de mandato sindical. Os professores que lecionam em cursos técnicos somente terão direito a bolsas de estudo integrais se ministrarem 20 ou mais aulas semanais; caso contrário, terão um desconto de 30% na mensalidade.

Em caso de falecimento, a CCT (2021) estabelece que a escola oferecerá um seguro de vida em grupo correspondente a uma indenização de 24 salários do professor falecido para a sua família.

Aos professores que precisarem se afastar do serviço por motivo de saúde, durante a vigência da convenção, as escolas deverão conceder uma complementação do benefício previdenciário, de forma que o docente afastado receba uma remuneração equivalente à que receberia se estivesse em atividade, pelo prazo de 90 dias. Caso o professor leccione em mais de uma escola, a complementação será paga por todas as escolas na mesma proporção dos salários recebidos em cada uma delas.

Estes exemplos ilustram os direitos historicamente conquistados pelos professores das escolas privadas paulistas através da negociação entre as entidades patronais e as representações sindicais docentes e firmados nas Convenções Coletivas do Trabalho. Porém, a análise da CCT vigente, bem como das convenções relacionadas ao recorte temporal da presente pesquisa (2011–2021), disponibilizadas pelo SINPRO, revela indícios de precarização do trabalho docente. Dentre eles, destacam-se: a falta de estabelecimento de um piso salarial, que implica uma remuneração difusa e inconstante; a elevada taxa de contratos de trabalho temporários gerando instabilidade e insegurança; a ausência de uma política clara de valorização, progressão e reconhecimento de carreira; e a oferta de benefícios abaixo dos valores justos (hora-atividade e cesta básica). Tais fatores evidenciam a precariedade do trabalho docente nas escolas privadas e contrastam com a imagem socialmente reproduzida de que as condições de trabalho nessas instituições são necessariamente melhores do que nas escolas públicas.

Segundo Silva (2017), apesar da existência de cláusulas específicas relacionadas à atividade docente na CCT, a maior parte das cláusulas referentes à remuneração e à jornada de trabalho dos professores nas escolas privadas paulistas baseia-se no que é assegurado pela CLT a todos os trabalhadores do setor privado. Tal fato desconsidera as particularidades e especificidades da docência, como a jornada extraclasse. Barbosa *et al.* (2021) analisaram o tempo de trabalho e de ensino dos professores paulistas e constataram que a jornada de trabalho docente é um importante elemento que compõe as condições de trabalho dos professores, porém é difícil de ser aferida, visto que não é definida exclusivamente pelo tempo marcado do relógio

e pelas atividades circunscritas à escola. Duarte (2008) destaca que a jornada de trabalho docente é extensa e intensa. A jornada é extensa porque vai além das horas de trabalho cumpridas em sala de aula; e intensa devido às inúmeras e exigentes demandas que envolvem o cotidiano de trabalho dos professores. Essas demandas incluem a preparação de aulas, a elaboração e correção de atividades e avaliações, além da necessidade constante de atualização e formação continuada. Daí a necessidade de se reconhecerem as características específicas da docência na CCT.

Nesse âmbito, Silva (2017) destaca que a negociação dos direitos não é tarefa simples no setor privado, uma vez que envolve a divisão da remuneração entre os trabalhadores e os lucros dos empresários. Um aspecto significativo mencionado pela autora diz respeito à cláusula que estabelece o adicional de 5% para a hora-atividade na Educação Básica privada. O valor é considerado baixo quando comparado com a rede pública, a qual remunera essa atividade com um terço do salário, ou seja, 33,3%, conforme previsto na Lei do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN)⁴⁵.

Com o intuito de comparar os percentuais do adicional de hora-atividade nas instituições privadas e na rede pública de ensino, foram realizados cálculos no Excel utilizando a seguinte fórmula: $Percentual = (Valor\ do\ adicional / Salário-base) \times 100\%$.

Para as escolas privadas, a CCT (2021) determina que o adicional é de 5%. Assim, para fins de cálculo, assumindo um salário-base no valor de R\$ 2 mil, ter-se-ia: $percentual\ no\ setor\ privado = (5 / 2.000) \times 100\% = 0,25\%$.

Na rede pública, a Lei do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) estabelece que o adicional de hora-atividade deve ser de um terço do salário, ou seja, 33,3%. Assumindo que o salário-base seja de R\$ 2 mil, ter-se-ia: $percentual\ da\ rede\ pública = (33,3 / 2.000) \times 100\% = 1,665\%$.

Dessa forma, verificou-se que nas escolas privadas o percentual do adicional é de 0,25%, enquanto na rede pública o percentual é de 1,665%. Isso significa que na rede pública o percentual é 6,7 vezes maior do que no setor privado. A discrepância nos valores pode afetar significativamente a remuneração dos professores porque a hora-atividade é uma das principais formas de remuneração complementar para o trabalho docente. Ela se refere ao tempo que o professor dedica a atividades fora da sala de aula, como correção de provas, elaboração de planos de aula e demais atividades relacionadas ao cotidiano escolar.

⁴⁵ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11738.htm

Além das questões salariais, a concessão da cesta básica também é um aspecto relevante a ser considerado nas condições de trabalho dos professores. Embora a CCT (2021) garanta a concessão da cesta básica aos professores do setor privado, o valor atribuído a ela pelas escolas é consideravelmente inferior ao calculado pelo DIEESE. Além disso, o peso das cestas básicas fornecidas pelo setor privado varia de 12 kg a 24 kg, dependendo do número de alunos matriculados.

Com base nos dados apresentados, é possível constatar a defasagem percentual em relação ao cálculo do DIEESE para o valor da cesta básica no estado de São Paulo em julho de 2021. A convenção estabelece o valor mínimo de R\$ 104 para a cesta básica oferecida pelo setor privado. Ao se comparar esse valor com R\$ 640,51 obtidos pelo DIEESE para a cesta básica paulista, verificou-se que, em 2021, o valor pago aos professores nas escolas privadas estava defasado em 83,77%. Em outras palavras, o valor da cesta básica oferecida aos docentes nas escolas privadas correspondia a apenas 16,23% ($R\$ 104 / R\$ 640,51 \times 100$) do valor de referência calculado pelo DIEESE para a cesta básica no estado. A defasagem pode variar de acordo com a região e o peso, podendo ser maior ou menor se outros fatores forem considerados, como o custo de vida e a inflação em determinadas regiões.

Uma questão agravante identificada por Silva (2017), ao analisar os processos jurídicos impetrados por professores do setor privado do interior paulista em relação aos direitos trabalhistas reivindicados, refere-se não apenas à defasagem no valor, mas, sobretudo, à falta de pagamento das cestas básicas por parte do empregador. De acordo com a pesquisa, em 37% dos casos entre os anos de 2012 e 2016, não foi identificado nenhum pagamento. Embora o valor da cesta básica seja considerado ínfimo, principalmente para professores que lecionam em escolas com menos de cem alunos, o não pagamento evidencia uma desvalorização das necessidades alimentares desses profissionais.

Observa-se, assim, que tanto a disparidade entre o valor da cesta básica oferecida pelos proprietários de escolas privadas aos professores quanto a falta de pagamento podem ser atribuídas a diversos fatores. Um deles é a variação na legislação que regulamenta a concessão desse benefício (CCT), que pode apresentar diferenças significativas de uma região para outra e ser menos rigorosa em algumas áreas. Além disso, pode-se supor que os interesses financeiros dos proprietários de escolas privadas estejam voltados, em muitos casos, para a maximização dos lucros, em detrimento da garantia de uma cesta básica justa e adequada aos seus professores. A complexidade dessa questão exige uma análise mais profunda e abrangente, a fim de se compreenderem as múltiplas variáveis envolvidas. Contudo, é possível concluir que esse fato revela um cenário de desvalorização para os professores do setor privado.

Além dos aspectos mencionados e considerando as pesquisas mais recentes sobre o trabalho docente nas escolas privadas paulistas, outro fenômeno que merece destaque é a inexistência de um plano de carreira claro e estruturado (SILVA, 2017; DANTAS, 2019; QUIBAO NETO, 2020; TERRÃO, 2020).

A ausência de uma estrutura clara e definida de carreira nas escolas privadas é um fator que afeta negativamente o trabalho dos professores e, conseqüentemente, contribui para a precarização das condições de trabalho oferecidas nessas instituições. Dantas (2019) destaca a importância de um plano de carreira estruturado para os professores da rede privada como forma de valorização profissional e de incentivo à formação continuada. Quibao Neto (2020) aponta que a falta de um plano de carreira nas escolas privadas gera desmotivação e insatisfação por parte dos professores, o que pode afetar negativamente o desempenho e a qualidade do ensino. Silva (2017) enfatiza a importância de um plano de carreira transparente para os professores das escolas privadas como forma de garantir a equidade salarial e a justiça na progressão de cargos e salários. Terrão (2020) aborda a questão da falta de um plano de carreira nas escolas privadas como uma das principais demandas dos professores do setor, destacando a necessidade de um esforço conjunto para desenvolver um plano de carreira que valorize e incentive a formação e a experiência dos profissionais.

Assim, embora as referidas pesquisas tenham sido circunscritas aos professores de determinadas regiões do estado de São Paulo, os resultados obtidos reafirmam a complexidade e a relevância do trabalho docente no contexto das instituições privadas. Nesse sentido, é possível inferir que, apesar de possíveis variações locais, a falta de um plano de carreira é um desafio a ser enfrentado, sendo uma questão de interesse para pesquisadores, gestores e demais atores envolvidos na educação.

5 O TRABALHO DOCENTE NAS ESCOLAS PRIVADAS PAULISTAS: INDÍCIOS DE PRECARIZAÇÃO

Nesta seção, será apresentada a análise dos dados coletados por meio de questionários eletrônicos respondidos pelos docentes que atuam em escolas privadas paulistas. Entende-se que cada realidade social possui sua própria inteligibilidade e adquire significado por meio dos princípios e valores compartilhados pelos indivíduos ou grupos. Assim, a investigação de uma realidade social requer um conjunto coordenado de representações que revele a trama da tessitura social, onde encontramos tanto a cooperação quanto o conflito, a coesão e a disputa em todas as esferas da vida em sociedade. Esses sentidos e significados circulam entre seus membros (TEVES, 1992).

Nesse contexto, os questionários surgem como uma ferramenta para compreender a percepção dos professores das escolas privadas sobre seu processo de trabalho fornecendo informações valiosas sobre o complexo e heterogêneo espaço das escolas privadas e daqueles que nelas atuam. Segundo Dal Rosso (2008), direcionar perguntas aos trabalhadores é uma estratégia especialmente importante para capturar as nuances em que as atividades laborais são realizadas, pois somente aqueles diretamente envolvidos são capazes de fornecer informações detalhadas sobre suas condições de trabalho. Dessa forma, buscamos problematizar essas condições, considerando a diversidade dos aspectos envolvidos na atividade docente no setor privado bem como os desafios enfrentados pelos professores nesse segmento.

Conforme já mencionado, a pesquisa contou com a participação de 263⁴⁶ docentes de escolas privadas de Educação Básica no estado de São Paulo, dos quais 168 (63,8%) são mulheres e 95 são homens. Esse resultado está em consonância com a tendência histórica de uma presença majoritária de mulheres no magistério, como observado por Hypolito (2020) e Enguita (1991). Autoras como Rigolon e Venco (2013) destacam que a divisão sexual do trabalho é um eixo estruturante para a compreensão do trabalho docente atualmente. Segundo dados do Inep (2021), as mulheres representaram cerca de 80% dos docentes em todas as etapas da Educação Básica. Essas informações, juntamente com as análises realizadas, reforçam a premissa de que a valorização e a promoção da igualdade de gênero na educação continuam sendo importantes desafios a serem enfrentados tanto no âmbito público quanto no privado.

⁴⁶ Vale ressaltar que a amostra inicial consistia em 268 participantes, mas quatro docentes foram excluídos devido à sua localização em outros estados do país, o que não atendia ao critério geográfico estabelecido previamente.

A faixa etária predominante dos participantes foi de 33 a 40 anos, representando 35,6% do total. Além disso, o tempo de atuação como docente variou entre seis e quinze anos. No processo de seleção dos participantes, optou-se pela utilização da amostragem por conveniência, uma abordagem não probabilística em que os indivíduos são selecionados com base em sua disponibilidade e acessibilidade (LAKATOS; MARCONI, 2003).

A maioria dos professores participantes atua em escolas privadas com fins lucrativos (60,4%), lecionando disciplinas relacionadas à sua formação inicial (88%). O Ensino Médio é o segmento de atuação que mais se destaca, seguido pelos Anos Finais do Ensino Fundamental. A maioria dos professores possui licenciatura (55,5%) e título de especialista (52,3%). Além disso, 47 professores possuem título de mestre (representando aproximadamente 17,85% do total), enquanto 18 são doutores (aproximadamente 6,84% do total), o que indica uma alta porcentagem de professores com pós-graduação.

A distribuição dos professores participantes por área de formação demonstra que a área de Linguagens (que inclui Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Artes, Educação Física e Educação Infantil) representa a maior proporção, com 70 professores (35,2% do total). Em seguida, a área de Ciências da Natureza (que engloba Biologia, Física e Química) conta com 53 professores (26,8% do total), seguida por Matemática, com 22 professores (11,1% do total), e Ciências Humanas (História, Geografia, Sociologia e Ensino Religioso), com 31 professores (15,7% do total). Vale salientar que as proporções mencionadas são específicas para a amostra da pesquisa realizada e não refletem necessariamente a realidade de todas as escolas privadas no estado de São Paulo. Entretanto, tais informações são pertinentes para identificar tendências e aspectos relevantes.

Considerando o recorte geográfico estabelecido para a coleta de dados, que inclui apenas docentes paulistas, foi constatado que 93,2% dos participantes atuam exclusivamente no estado de São Paulo, totalizando 245 docentes. No entanto, alguns professores atuam em mais de um estado, representando 5,2% do total de participantes. Dentre esses, 3,4% trabalham tanto em São Paulo quanto no Mato Grosso do Sul, enquanto 1,6% trabalha em São Paulo e Minas Gerais. Alguns casos registrados apontam ainda para a atuação de um mesmo docente em três estados distintos.

Com o objetivo de contemplar a diversidade das condições de trabalho docente em cada segmento do setor privado, bem como abranger as distintas realidades sociais, econômicas e políticas em que esses profissionais estão inseridos, foram selecionados participantes de áreas, instituições e municípios diversos. Desse modo, criou-se um cenário amplo e heterogêneo para análise, permitindo identificar desafios e oportunidades específicos de cada contexto e

contribuir para uma compreensão mais abrangente do panorama do setor privado de ensino no estado de São Paulo.

Após apresentar as percepções iniciais sobre os participantes, é relevante destacar que as respostas aos questionários forneceram informações importantes que possibilitaram a identificação de eixos de análise. Esses eixos foram utilizados para construir um panorama acerca das condições de trabalho docente na Educação Básica privada que serão discutidos a seguir.

A partir da sistematização dos dados coletados, foram estabelecidos dois eixos de análise. O primeiro eixo, denominado "Condições de Trabalho", teve como objetivo investigar aspectos materiais e imateriais do trabalho docente, como carga horária semanal, remuneração, perspectivas de carreira, valorização profissional e autonomia. Esses elementos são cruciais para compreender o contexto laboral dos professores no âmbito privado.

O segundo eixo, intitulado "Coletividade Docente", buscou explorar as dinâmicas de trabalho coletivo entre os professores, as relações interpessoais e a atuação dos sindicatos na defesa dos interesses da categoria. Reconhecendo a importância das organizações coletivas na regulamentação do trabalho docente no setor privado, considerou-se relevante questionar os professores sobre a percepção e a participação nos sindicatos. Além disso, vale destacar que a Convenção Coletiva de Trabalho, que regula as condições oferecidas pelas escolas privadas paulistas, é resultado de um acordo firmado entre os sindicatos e as organizações patronais, reforçando a relevância de se compreender a atuação dessas entidades na defesa dos interesses da categoria.

5.1 Condições de trabalho

As condições de trabalho dos professores da Educação Básica privada constituem um tema complexo e abrangente, que envolve uma série de circunstâncias que afetam diretamente a realização de suas atividades laborais. Essas condições podem ser materiais, como o ambiente físico e os equipamentos disponíveis, ou imateriais, como as relações interpessoais, a carga horária e as exigências burocráticas e administrativas impostas pelas instituições de ensino (DAL ROSSO, 2008; ASSUNÇÃO, 2011).

Conforme mencionado anteriormente, as condições de trabalho dos professores são cruciais para a qualidade do ensino e para o desenvolvimento profissional desses profissionais. Isso ocorre porque as condições de trabalho nas escolas desempenham um papel fundamental

no processo de ensino e, portanto, têm um impacto direto na docência (MIGLIAVACCA, 2010).

Enguita (1991) e Hypolito (2020) destacam que o professor, como trabalhador assalariado, passa por um processo gradativo de desqualificação ao longo do tempo. Esse processo pode levar à perda de controle sobre o seu processo de trabalho e à diminuição do seu prestígio social. Apesar de existirem formas de resistência, essas consequências são inevitáveis e afetam o desenvolvimento da profissão. Em outras palavras, a perspectiva técnica e ideológica do capital molda o trabalho docente em um regime de exploração, resultando na produção e reprodução de um sujeito explorado.

Nesse sentido, aspectos como carga horária de trabalho, remuneração, infraestrutura da escola, recursos materiais, apoio institucional, autonomia pedagógica e relações interpessoais no ambiente de trabalho são fatores determinantes que impactam diretamente na motivação, satisfação e saúde física e emocional dos professores. Para aprimorar a compreensão das condições de trabalho dos professores do setor privado, este eixo foi subdividido em cinco partes:

- situação funcional, salário e carga horária semanal de trabalho;
- ambiente físico, recursos materiais e infraestrutura;
- autonomia no processo de trabalho;
- valorização profissional; e
- estabilidade e incerteza no trabalho.

5.1.1 Situação funcional, salário e carga horária semanal de trabalho

De acordo com a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), a situação funcional é um aspecto fundamental na relação empregatícia, sendo definida como o conjunto de informações que descrevem o cargo ocupado pelo empregado, suas responsabilidades, nível hierárquico, carga horária, remuneração e outros aspectos relevantes para a relação de trabalho (BRASIL, 2017). Dessa forma, a situação funcional de um trabalhador configura-se como um importante indicador de sua posição dentro da estrutura organizacional da empresa. Essas informações são essenciais para a gestão de recursos humanos e para a definição de políticas de remuneração e benefícios, além de influenciarem aspectos relacionados à segurança e saúde do trabalho (BRASIL, 2017). A Tabela 12 a seguir apresenta a caracterização empregatícia dos professores participantes.

Tabela 12 – Situação funcional dos professores

Situação Funcional	Número de Professores
CLT*	195
Sem vínculo trabalhista	34
Estatutário e CLT	23
Professor Particular Individual (MEI**)	11
Total	263

Fonte: Elaborado pela autora.

* Consolidação das Leis do Trabalho

** Microempreendedor Individual

Nota-se que a maioria dos professores participantes (195) possui vínculo empregatício regido pela CLT, o que representa cerca de 74% do total de respondentes. Outros 23 professores (cerca de 9%) possuem vínculo empregatício regido pelo estatuto de servidores públicos e pela CLT, o que sugere que atuam concomitantemente na rede pública paulista e em escolas privadas.

O artigo 456 da CLT estabelece a obrigatoriedade de definição da situação funcional do trabalhador em contrato de trabalho, documento que deve ser assinado por ambas as partes e conter informações detalhadas sobre todos os aspectos referentes à execução da atividade laboral. Conforme já mencionado, no caso dos professores das escolas privadas paulistas, a regulamentação da situação funcional é realizada por meio da Convenção Coletiva de Trabalho, que é firmada anualmente e estabelece as regras e condições de trabalho para a categoria. Essa convenção é o resultado de negociações entre os sindicatos de empregadores e empregados e é homologada pelo Ministério do Trabalho e Emprego.

Com base nas informações coletadas, pode-se concluir que os docentes que possuem vínculo formal com a instituição de ensino contam com seus direitos e benefícios trabalhistas garantidos pela legislação, incluindo FGTS, 13º salário e férias remuneradas. Essa regulamentação clara da situação funcional é fundamental para evitar conflitos e garantir o cumprimento das obrigações legais tanto do empregador quanto do empregado.

Além dos docentes com vínculo formal com as instituições de ensino, há outras situações funcionais evidenciadas. Cerca de 13% dos professores não possuem vínculo trabalhista, o que pode indicar que atuam como profissionais autônomos ou prestam serviços em regime de contratação temporária. Isso sugere que esses professores podem ter menos

proteção trabalhista, enfrentando uma situação mais precária em termos de segurança no emprego e de direitos relacionados ao trabalho.

Cerca de 4% dos docentes (11 deles) atuam como professores particulares individuais registrados como Microempreendedores Individuais (MEI). Essa condição está diretamente relacionada ao cenário neoliberal e à reforma trabalhista e, como tal, merece ser destacada. O professor que atua como MEI não possui direito a férias remuneradas, 13º salário, FGTS e outros direitos garantidos pela legislação trabalhista. Além disso, não pode fazer contribuições para o INSS para garantir a aposentadoria nem contar com o direito ao seguro-desemprego. Adicionalmente, precisa arcar com todos os custos relacionados ao seu trabalho, como transporte, materiais didáticos e encargos trabalhistas. Esses encargos adicionais podem gerar um aumento nos gastos para o professor e dificultar a definição de um valor justo pelos seus serviços, o que pode levar à aceitação de trabalhos com remuneração insuficiente.

Por fim, a instabilidade financeira e emocional pode afetar a qualidade de vida do professor que atua como MEI, pois não há garantia de continuidade no trabalho. Essa insegurança no emprego pode gerar preocupações, que podem prejudicar a saúde mental e emocional.

A despeito do fato de que a maior parte dos docentes possui contratos de trabalho regulamentados pela CLT, cabe salientar que a existência de uma quantidade expressiva de docentes que atuam sem vínculos empregatícios denota uma condição de precarização do trabalho. Somando o percentual de professores sem nenhum tipo de vínculo trabalhista com aqueles que atuam como MEI, tem-se 17% (45 professores entre 263) dos professores pesquisados sem nenhum tipo de vínculo.

Segundo Antunes (2015), esse desmonte da legislação social protetora do trabalho tem aumentado ainda mais os mecanismos de extração de sobretrabalho, evidenciando que a precarização é mascarada pela ideologia da “flexibilização”, que impõe a perda de direitos e a insegurança de emprego a um contingente cada vez maior de indivíduos. Para o autor, essa fase de desconstrução do trabalho é sem precedentes na era moderna, pois foram ampliados inúmeros modos de informalidade e precarização. O trabalho flexível é sustentado por uma ideologia que propaga a participação do trabalhador, a liberdade de escolha e a redução dos controles hierárquicos. No entanto, na prática, há a internalização de normas de eficiência produtiva e desempenho individual, intensificação e exploração.

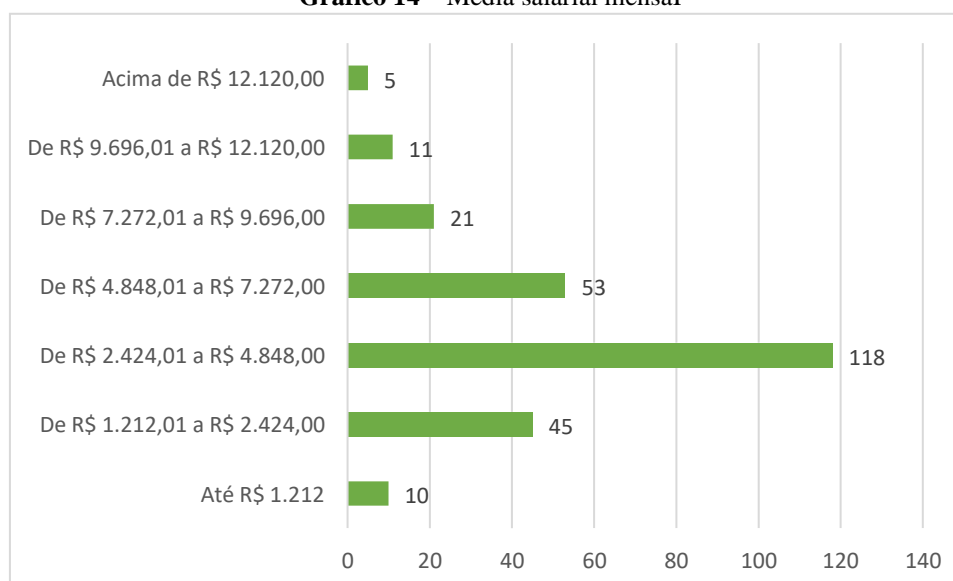
Essa situação de precariedade e insegurança no trabalho, decorrente da ausência de vínculo empregatício, pode gerar instabilidade e insegurança para o desempenho das atividades

profissionais, contribuindo com o fortalecimento do sentimento de desvalorização, além de dificultar o planejamento econômico futuro desses profissionais (SANTOS, 2016).

Tais aspectos podem ser observados nos depoimentos de D187⁴⁷: “É uma relação meramente mercadológica. Me sinto descartável”; e D27: “Não há garantia nenhuma, não tenho registro e preciso demandar muita força de trabalho para ter uma renda razoável, além de não saber se terei a mesma quantidade de aulas ou se continuarei na escola no próximo ano.” Em espaço de livre manifestação, D129 ressaltou: “Não há apoio ou suporte para minha carreira. Eu não tenho clareza sobre as oportunidades de crescimento profissional”; D89 assim se manifestou: “Sinto que estou sendo tratado apenas como um número em uma planilha de custos, não como uma pessoa com valor e importância”; e D227 afirmou que “Minha posição é instável e incerta. Eu não sei se poderei manter meu trabalho a longo prazo ou se serei dispensado sem aviso prévio”.

Acerca dos salários e da carga horária de trabalho semanal, tem-se a seguinte situação:

Gráfico 14 – Média salarial mensal



Fonte: Elaborado pela autora.

No que diz respeito à média salarial, pode-se observar que a maioria dos professores (118 ou 44,84%) recebe entre R\$ 2.424,01 e R\$ 4.848,00 por mês. No entanto, há uma grande variação na média salarial entre as faixas de carga horária.

⁴⁷ A fim de assegurar a privacidade e a confidencialidade dos professores respondentes, optou-se por identificá-los no trabalho por meio da letra “D” de docente, seguida pelo número que indica a ordem de respostas dos questionários.

No espaço de livre manifestação no fim do questionário, alguns docentes expressaram a percepção de que a remuneração oferecida é inadequada e não corresponde à quantidade e à qualidade de trabalho exigidas, tal como apontado por D3: *“Eu me dedico inteiramente ao ensino e à formação dos alunos, mas muitas vezes me sinto desvalorizado com a remuneração que recebo”*; D31: *“Me sinto desmotivado quando percebo que meu salário não corresponde à carga horária e à responsabilidade do meu trabalho”*; e D169: *“Como professor, sei o quanto é importante o nosso trabalho e o quanto ele exige de nós. Infelizmente, muitas vezes não somos remunerados adequadamente pelo nosso esforço e dedicação.”*

Tabela 13 – Carga horária de trabalho semanal

Carga horária semanal	Número de professores
Até 5 horas	18
6 a 10 horas	20
11 a 15 horas	31
16 a 20 horas	56
21 horas ou mais	138

Fonte: Elaborado pela autora.

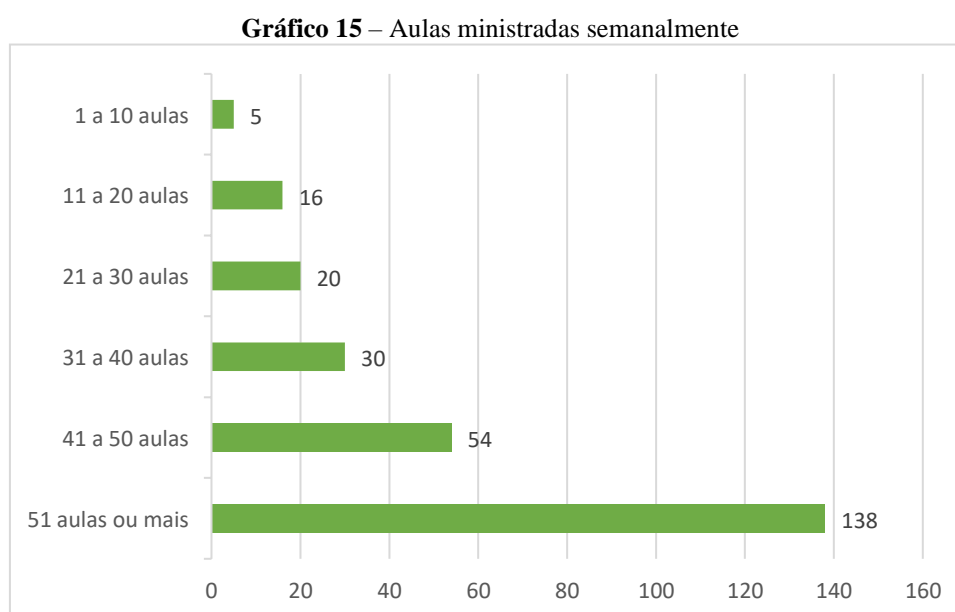
Ao se analisar a carga horária de trabalho semanal dos docentes, é possível notar que a maioria deles (138, ou 52,5%) trabalha mais de 21 horas por semana. Embora esse recorte temporal por si só não permita concluir se essa carga horária é significativa, quando se considera que a maioria desses professores ministra 51 ou mais aulas por semana (Gráfico 19), é possível inferir que esses profissionais precisam dedicar uma quantidade considerável de tempo e energia para o exercício de suas atividades profissionais, isto é, contam com uma carga de trabalho elevada. Ademais, é importante lembrar que os professores também precisam cumprir outras tarefas relacionadas ao trabalho, como preparar aulas, corrigir trabalhos e provas, atender alunos e participar de reuniões pedagógicas. Além disso, 21,1% trabalham entre 16 e 20 horas por semana; 11,8% trabalham entre 11 e 15 horas; 7,6% trabalham entre 6 e 10 horas; e 6,8% trabalham até 5 horas por semana. É importante destacar que, nas escolas privadas, a maioria dos professores trabalha em regime de tempo parcial, isto é, como horista, o que pode ter implicações importantes para a remuneração, os benefícios e a estabilidade do emprego desses profissionais.

No caso das instituições privadas, diferentemente da rede pública, a contratação de professores nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio geralmente não é feita por jornada de trabalho. Isso significa que os professores podem ter uma carga horária variada

e muitas vezes precisam trabalhar mais horas do que as formalmente contratadas para o cumprimento de suas atividades.

Essa falta de regulamentação da jornada de trabalho pode afetar negativamente a qualidade de vida dos professores, uma vez que eles podem ser submetidos a uma sobrecarga de trabalho sem uma remuneração adequada. Além disso, a falta de uma jornada de trabalho definida pode afetar a qualidade do ensino, uma vez que os professores podem não ter tempo suficiente para se prepararem adequadamente para suas aulas ou para oferecerem um atendimento de qualidade aos alunos.

Ao se analisarem os dados referentes às aulas ministradas semanalmente, observa-se a seguinte situação:



Fonte: Elaborado pela autora.

Por um lado, a sobrecarga de trabalho pode ter um impacto prejudicial sobre a qualidade de vida e a saúde dos professores, gerando insatisfação, alta rotatividade e exaustão. Por outro lado, a elevada carga de trabalho docente pode afetar adversamente a qualidade do ensino.

A proporção de professores que ministram entre 41 e 50 aulas por semana é de 20%, com um total de 54 professores, enquanto a quantidade de docentes com entre 31 e 40 aulas por semana é de 11%, o que representa o terceiro lugar em termos de quantidade de professores. Por outro lado, podemos observar que um número relativamente pequeno de professores (5 de 263, ou cerca de 2%) ministram apenas de 1 a 10 aulas por semana. Possivelmente esses professores trabalham em tempo parcial ou estão em um estágio inicial de suas carreiras.

No que tange à quantidade de turmas em que ministra aulas, a Tabela 14 a seguir apresenta a seguinte distribuição:

Tabela 14 – Número de turmas em que ministra aulas

Número de turmas para as quais ministra aulas	Professores
1	21
2	22
3	15
4	17
5	10
7	16
8	17
9	23
10	19
11 ou mais	103

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir da análise da Tabela 14 sobre a distribuição de turmas, nota-se que uma parcela significativa dos professores enfrenta uma carga horária elevada. A maioria deles (103 ou 39,16%) ministra aulas para 11 turmas ou mais, o que pode indicar uma sobrecarga de trabalho e impactar nas condições de trabalho. Há também um número considerável de professores que ministram aulas para 8 a 10 turmas (22,41% ou 59 professores), evidenciando que gerenciar múltiplas turmas simultaneamente é uma realidade para muitos desses profissionais.

É importante notar que há uma variação considerável na distribuição dos professores em relação ao número de turmas em que atuam. Alguns deles trabalham em apenas uma turma por semana, enquanto outros lidam com mais de 11 turmas por semana. Essa heterogeneidade é consequência da existência de diferentes realidades de trabalho entre os professores participantes, que inclui profissionais de todos os segmentos, desde a Educação Infantil até o curso Pré-vestibular.

Vale ressaltar que, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Pré-vestibular, muitos professores trabalham como horistas e não têm jornada definida, o que pode aumentar ainda mais a carga de trabalho desses profissionais. Essa realidade pode ser um fator adicional que contribui para a variação significativa na distribuição dos professores em relação ao número de turmas em que atuam.

A Tabela 15 a seguir apresenta os dados relativos ao número de estudantes para os quais os professores participantes ministram aulas semanalmente.

Tabela 15 – Número de estudantes aos quais ministra aulas semanalmente

Quantidade de estudantes	Professores
Até 15	11
Até 30	18
Até 45	12
Até 60	30
Até 75	4
Até 100	15
Mais de 100	173

Fonte: Elaborado pela autora.

Nota-se que a maioria dos professores (65,8%) ministra aulas para mais de cem estudantes semanalmente. Apenas 4,2% dos professores ministram aulas para até 15 estudantes, enquanto 6,8% ministram aulas para até 30 estudantes. Esses resultados confirmam o entendimento anterior de que a distribuição das respostas é bastante assimétrica, com uma grande concentração de respostas no extremo superior da escala.

É importante destacar os desafios enfrentados por muitos professores da Educação Básica privada em relação às salas de aula superlotadas. A grande proporção de professores que ministram aulas para mais de cem estudantes sugere que é necessário desenvolver estratégias diferenciadas para lidar com turmas grandes e garantir que todos os estudantes recebam a atenção e o suporte necessários por parte dos professores. Os dados sugerem que a maioria dos professores da Educação Básica privada ministra aulas para um elevado número de estudantes semanalmente. De fato, mais de 65% dos professores relataram ministrar aulas para mais de 60 estudantes por semana, enquanto apenas cerca de 11% dos professores relataram ministrar aulas para 30 estudantes ou menos. Isso sugere que os professores da Educação Básica privada enfrentam grandes desafios em lidar com salas de aula superlotadas e, portanto, precisam desenvolver estratégias eficazes para garantir que todos os estudantes recebam a atenção e o suporte necessários.

A grande variabilidade nos dados também sugere que há uma ampla variedade de tamanhos de turmas em escolas privadas de Educação Básica. Essa variabilidade pode ser influenciada por vários fatores, incluindo o tamanho da escola, a demanda por vagas, a disponibilidade de recursos financeiros e a estruturação das políticas educacionais. É

importante notar que, embora muitos professores estejam a lidar com salas de aula superlotadas, outros lidam com turmas muito menores, o que também pode apresentar desafios únicos. Professores que trabalham em turmas menores enfrentam desafios diferentes, como a necessidade de desenvolver atividades e estratégias de ensino personalizadas para cada estudante, o que pode ser um desafio quando há poucos alunos.

Além disso, a grande discrepância entre as respostas dos professores que relatam ministrar aulas para um número elevado de estudantes e aqueles que relatam turmas menores sugere que as escolas privadas podem estar enfrentando desafios em termos de equidade e justiça educacional. Esse fato sinaliza um traço da heterogeneidade das instituições privadas na Educação Básica. As escolas privadas podem variar amplamente em termos de tamanho, localização, recursos financeiros e políticas educacionais, o que influenciaria o tamanho das turmas e a qualidade da educação oferecida. Algumas escolas podem ter turmas menores e mais recursos disponíveis para oferecer uma educação personalizada e de alta qualidade, enquanto outras podem ter turmas superlotadas e poucos recursos, o que viria a afetar negativamente a qualidade da educação oferecida.

Há também a influência de fatores socioeconômicos, como a renda e a demografia da população estudantil. Por exemplo, as escolas que atendem a populações mais abastadas podem ter mais recursos financeiros e, portanto, ser capazes de oferecer turmas menores e mais personalizadas, enquanto as escolas que atendem a populações mais pobres podem ter menos recursos e, portanto, ser obrigadas a lidar com salas de aula superlotadas.

Em síntese, a heterogeneidade das instituições privadas na educação básica pode ser um fator importante que contribui para a discrepância nas respostas dos professores, vindo a afetar a equidade e a justiça educacional.

Quando indagados a respeito do número de escolas em que atuam, 122 professores informaram trabalhar em apenas uma escola, o que representa cerca de 46,37% do total. Além disso, 83 professores atuam em duas escolas, o que equivale a 31,54% do total (Tabela 16 a seguir). No entanto, a porcentagem de professores que atuam em três ou mais escolas é significativa: 47 professores atuam em três escolas (17,85% do total), e 11 professores atuam em quatro escolas (4,18% do total).

Tabela 16 – Distribuição dos professores em relação ao número de escolas em que atuam

Número de escolas	Quantidade de professores	Percentual
1	122	46,37%
2	83	31,54%

3	47	17,85%
4	11	4,18%
Total	263	100,00%

Fonte: Elaborado pela autora.

Embora a maioria dos docentes atue em apenas uma escola, os dados indicam que aproximadamente um terço dos professores participantes da pesquisa (31,54%) trabalha em duas escolas, e uma proporção significativa (aproximadamente 22%) atua em três ou mais escolas, deslocando-se entre diferentes realidades e locais de trabalho. Essa situação pode representar desafios adicionais para a organização do trabalho dos professores.

Trabalhar em diversas escolas pode acarretar implicações para o trabalho docente, tais como sobrecarga de trabalho, fazendo com que o professor tenha que lidar com um grande volume de demandas e compromissos em diferentes contextos educacionais. Além disso, o deslocamento pode ser um desafio logístico, afetando a disponibilidade e energia do professor para outras atividades. A necessidade de gerenciar diferentes procedimentos administrativos e metodologias de ensino em cada escola também se configura como uma dificuldade no que diz respeito à organização dessa dinâmica. Há também a dimensão do relacionamento interpessoal e a capacidade de colaboração do professor, tendo em vista que ele precisará lidar com diferentes equipes de professores, diretores e demais membros do universo escolar.

Outro ponto relevante a ser ressaltado é que, além do já expresso percentual significativo de professores que atuam em duas ou mais instituições escolares, em muitos casos, essas escolas têm naturezas jurídicas distintas, ou seja, podem ser tanto públicas quanto privadas, o que pode impactar na carga horária, na remuneração e nas condições de trabalho (Tabela 17).

Tabela 17 – Distribuição dos professores quanto à natureza jurídica das escolas

Tipo de Escola	Número de Professores
Escola privada com fins lucrativos	111
Escola pública* e escola privada com fins lucrativos	58
Escola pública, escola privada com fins lucrativos e SESI-SP**	22
Escola pública, escola privada com fins lucrativos e escola privada filantrópica	15
Escola privada filantrópica e escola privada com fins lucrativos	11
Escola pública, escola privada com fins lucrativos, SESI-SP e escola privada filantrópica	11
SESI-SP	10

Escola privada, sem fins lucrativos, com parceria com a administração pública, escola privada filantrópica e escola privada com fins lucrativos	10
Escola pública e SESI-SP	5
Escola pública e escola privada filantrópica ou comunitária	3
Escola privada, sem fins lucrativos, com parceria com a administração pública, escola privada com fins lucrativos	2
Escola pública, escola privada, sem fins lucrativos, com parceria com a administração pública	3
Escola privada, sem fins lucrativos, com parceria com a administração pública	1
Escola privada filantrópica e SESI-SP	1
Total	263

Fonte: Elaborado pela autora.

* Municipal, estadual e federal

** Serviço Social da Indústria de São Paulo

Dos professores respondentes, 54,1% trabalham em escolas privadas com fins lucrativos, enquanto 28,1% atuam em ambas as redes (pública e privada com fins lucrativos). Há também uma presença considerável de professores atuando em escolas mantidas pelo SESI-SP (10 professores). Essas escolas podem ser consideradas um caso específico de escola privada⁴⁸, uma vez que são mantidas por uma organização privada que tem como objetivo atender aos interesses da indústria e dos trabalhadores. Faz-se necessário considerar o contexto em que os dados foram coletados. O fato de haver um número expressivo de professores do SESI-SP pode ser decorrente da forma como o questionário foi publicizado, utilizando redes sociais e contando com a participação de professores, coordenadores e diretores que atuam no segmento privado. Essa dinâmica de coleta de dados pode ter influenciado na distribuição dos professores por tipo de escola no conjunto analisado. No entanto, mesmo levando em conta esses aspectos, é inegável que o SESI-SP se destaca como uma importante instituição de ensino particular no estado de São Paulo, com um modelo de gestão e objetivos específicos que a distinguem das demais escolas privadas.

⁴⁸ O SESI é uma entidade privada sem fins lucrativos que busca promover a qualidade de vida dos trabalhadores da indústria e seus dependentes por meio de ações nas áreas de educação, saúde, cultura, esporte e lazer. Os recursos que financiam suas atividades provêm da contribuição compulsória das empresas contribuintes, que recolhem ao SESI 1,5% sobre o montante da folha de pagamento desses estabelecimentos. A Escola SESI é particular e oferece faixas de desconto para trabalhadores da indústria, de acordo com sua faixa salarial ou renda familiar. O SESI-SP é responsável por uma das maiores redes de ensino particular do País, com 142 escolas distribuídas em 112 municípios do estado, que oferecem diversos níveis de ensino, desde a Educação Infantil até a Educação de Jovens e Adultos, passando pelo Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: <https://www.sesisp.org.br/educacao/rede-escolar-sesi-sp>.

A análise dos dados revela uma variação significativa na distribuição dos professores respondentes entre diferentes tipos de escolas e modelos institucionais no setor privado, trazendo importantes implicações para as condições de trabalho docente. É necessário, no entanto, destacar que os dados da Tabela 17 são específicos dos professores participantes e podem não se apresentar da mesma forma em outras regiões ou para um universo maior de professores no estado de São Paulo. Ainda assim, a situação apresentada chama a atenção para a necessidade de se considerar a atuação dos professores em instituições escolares de natureza jurídica diferente nas pesquisas sobre as condições de trabalho docente. Essa abordagem mais ampla é essencial para se entender a complexidade do tema, contribuindo com a criação de ações que visem à melhoria das condições de trabalho dos professores e, conseqüentemente, da qualidade da educação.

No que diz respeito à distribuição docente em relação aos estados em que atuam, tem-se a seguinte situação:

Tabela 18 – Distribuição docente em relação aos estados em que atuam

Estados em que os docentes atuam	Quantidade	Porcentagem
São Paulo	245	93,2%
São Paulo e Mato Grosso do Sul	9	3,4%
São Paulo e Minas Gerais	4	1,6%
São Paulo e Espírito Santo	1	0,4%
São Paulo e Rio de Janeiro	1	0,4%
São Paulo e Goiás	1	0,4%
São Paulo e Mato Grosso	1	0,4%
Mato Grosso do Sul, Minas Gerais e São Paulo	1	0,4%

Fonte: Elaborado pela autora.

Um dado interessante é que 18 dos 263 docentes (cerca de 6,8%) trabalham em pelo menos dois estados diferentes. Esse fato é relevante pois aponta uma particularidade dos profissionais que lecionam, principalmente, em Cursos Pré-vestibulares e no Ensino Médio. Nessas modalidades de ensino, há uma demanda significativa de instituições e estudantes provenientes de regiões fronteiriças, o que pode implicar desafios adicionais no desenvolvimento do trabalho docente.

Os professores imersos nessas situações precisam lidar com questões como a heterogeneidade dos alunos, a necessidade de adequação dos conteúdos curriculares à realidade

local e a interação com os sistemas de ensino de estados distintos. Essas questões podem ser ainda mais acentuadas em relação a aspectos administrativos, como o tempo de viagem e deslocamento e a adequação às diferentes normas e regulamentações de cada estado. O tempo de deslocamento torna-se particularmente relevante, pois pode afetar o bem-estar e a qualidade de vida desses professores, interferindo em sua capacidade de planejar, preparar e ministrar aulas de forma adequada. Além disso, esse tempo pode impactar negativamente a vida pessoal desses profissionais, especialmente se houver necessidade de deixar suas famílias por longos períodos. Dessa forma, é importante que sejam considerados não apenas os aspectos pedagógicos, mas também os aspectos pessoais e sociais envolvidos.

Observa-se, assim, que a complexa realidade profissional gera uma variedade de configurações de horários de trabalho, que muitas vezes incluem múltiplas redes de ensino e outras atividades complementares, formando uma espécie de mosaico composto por distintas experiências e realidades. Essa complexidade ainda se manifesta na existência de múltiplas concepções de carreira. De acordo com CAÇÃO (2001), tais configurações refletem uma realidade profissional diversificada e exigem uma análise cuidadosa das implicações para o desenvolvimento profissional e para o bem-estar no processo de trabalho.

5.1.2 Ambiente físico, recursos materiais e infraestrutura

Quando indagados sobre os recursos e equipamentos disponíveis para a realização do trabalho, 65% dos docentes consideraram as condições adequadas. Embora esse percentual seja alto, é importante mencionar que, quando somados os docentes que consideram os recursos parcialmente adequados com aqueles que os consideram inadequados, o percentual chega a 35%, isto é, 92 indivíduos de um total de 263, evidenciando que há questões pertinentes e dignas de análise.

Os principais pontos em comum no discurso dos professores descontentes foram os equipamentos ultrapassados, problemas com acesso à internet e estruturas físicas inadequadas. Além disso, pontos importantes foram mencionados, como a ausência de laboratório de informática, falta de computadores atualizados e estáveis, falta de equipamentos de áudio visual. Outras respostas ressaltam a inadequação das instalações físicas, como salas mal adaptadas, falta de ventilação, cortinas e climatização inadequada. Também se apontou a falta de materiais, como mesa de trabalho, caneta para lousa, material para aulas práticas, mapas e globos terrestres, além da ausência de bibliotecas nas escolas.

Os professores também relataram sobre o uso recorrente do computador pessoal no espaço da escola e a utilização de recursos financeiros próprios para o desenvolvimento de atividades, como fica evidente nos depoimentos a seguir.

Acredito que a escola possua boa instalação física, porém possui poucos materiais disponíveis e alguns equipamentos não funcionam com perfeição, dificultando sua utilização (D24).

Creio que nenhuma instituição oferece recursos adequados para o trabalho do professor, sempre temos problemas com a rede da internet que é instável e falta de materiais para realizarmos trabalhos manuais (D37).

Melhorou bastante esse ano, mas ainda tem muito o que melhorar como por exemplo a rede de Internet e materiais básicos de papelaria (D42).

Não, muitas das vezes falta material e temos que adaptar muito, com isso a qualidade da aula é comprometida (D44).

Não, uso o meu notebook pessoal para dar as minhas aulas, devido ser melhor que o que a escola disponibiliza para os professores (D46).

Há recursos tecnológicos nem sempre disponíveis. Acesso à internet é insatisfatório. Apoio pedagógico muitas vezes não profissionalizado, sobretudo na instituição privada (D96).

Muitas vezes tiramos recursos do próprio bolso para realizarmos atividades mais significativas e prazerosas (D136).

A escola privada na qual trabalho não disponibiliza materiais como computadores e cabos e quando necessário faço uso dos meus (D146).

Deve-se considerar que as condições objetivas em que o processo de trabalho é realizado também envolvem o conjunto de recursos presentes no ambiente físico e organizacional em que as tarefas são desenvolvidas. As exposições dos professores encontram respaldo nas caracterizações da precarização do trabalho docente propostas por Migliavacca (2010). Para a autora, a ausência de apoio institucional, entendida como escassez de contrapartida, somada à deterioração das instalações e equipamentos, resulta em ambientes ocupacionais que influenciam diretamente na fragilização e intensificação do processo de trabalho. Isso pode ser constatado no relato de D60: “*Não, muitas escolas estão cortando gastos, como superlotação de alunos por salas, não contratação de pessoal de apoio, principalmente para os casos de inclusão.*”

As respostas de um percentual expressivo dos docentes indicam que muitas instituições de ensino enfrentam diversos desafios na oferta de recursos adequados para o trabalho dos educadores. Esses desafios incluem a falta de recursos tecnológicos, inadequação das instalações físicas, falta de materiais e a necessidade de mais investimentos nas escolas. Nesse

âmbito, Oliveira (2010) ressalta que, na maioria das vezes, as circunstâncias operacionais em que os processos de trabalho docente são desenvolvidos não se tornam objeto de debate e permanecem pouco visíveis. O reconhecimento desses aspectos como parte integrante das condições de trabalho tem relação direta com o enfrentamento das forças sociais contraditórias que norteiam os processos produtivos. Isso significa que é essencial reconhecer as condições de trabalho dos educadores, incluindo a falta de recursos adequados, para que possam ser enfrentadas e melhoradas.

Dessa forma, ainda que esse fato não seja presente na maioria das escolas privadas, a quantidade significativa de relatos nesse sentido contribui para desconstruir uma visão comumente difundida pelo senso comum de que as condições estruturais e materiais no setor privado são isentas de problemáticas.

5.1.3 Autonomia no processo de trabalho

Segundo Nóvoa (1995), a autonomia docente é uma dimensão essencial da profissão que permite aos professores atuar de forma crítica e reflexiva em sua prática pedagógica, levando-se em conta suas concepções e valores. Nesse sentido, a autonomia na definição dos conteúdos ministrados é fundamental para que os professores possam trabalhar com temas relevantes e significativos para seus alunos, adequando a proposta pedagógica às necessidades e especificidades de cada turma, além da importância que se deve dar à questão.

Diante do questionamento sobre essa temática, 110 docentes (43,1%) afirmaram que não contam com nenhuma autonomia nesse processo. Para D38, não há liberdade: “*não tenho espaço para nada! Por ser uma escola de franquia que possui um conteúdo programático tabelado.*” Seguindo a mesma ideia, D114 ressalta: “*Sou obrigada a trabalhar e finalizar a apostila adotada pelo sistema de ensino.*” Os depoimentos dos docentes são reforçados por posicionamentos ainda mais incisivos:

Não existe autonomia nenhuma. Além disso, a coordenação também supervisiona os planos de aula e indica sugestões para que não tenha nada fora do que o sistema que a escola adota exige (D47).

Já tive muito mais autonomia, no contexto atual (principalmente pós 2018) e também com as aulas remotas, houve uma mudança de postura em relação aos conteúdos, um controle maior até sobre os temas subjacentes aos conteúdos para não “falar além do necessário, além do que está escrito”. Tem sido bastante complicado (D72).

Segundo Sandoval (2017), a organização do trabalho docente em muitas escolas particulares é baseada em uma estrutura rígida e burocrática, com a imposição de currículos fechados e metodologias padronizadas que limitam a criatividade e a autonomia do professor na sala de aula.

Não, pois por trabalhar com material apostilado há uma pressão em terminar o material e não em saber se todos compreenderam o conteúdo ou agregar conteúdo ao que se está explicando (D146).

Não, pois devemos cumprir com todo conteúdo apresentado no material didático. O controle é tanto que a coordenação cobra com frequência uma devolutiva sobre o andamento da apostila e o próprio sistema de ensino atrela a ordem dos conteúdos aos simulados aplicados. Se você não chega ao conteúdo até a data do simulado tem que se justificar, ou anular a questão (D208).

De acordo com Lessard (2010), a noção de autonomia profissional envolve a distinção entre o trabalho prescrito e o trabalho real. Essa distância é o lugar em que se exprime uma forma de ação que permite que o trabalho se realize, evolua e seja eficaz. Essa inteligência no trabalho escapa ao controle daqueles que prescrevem as normas, pois consiste em uma particularidade de cada trabalhador ou de cada coletivo concreto, confrontado a uma situação de trabalho complexa e incerta, exigindo iniciativa e adaptação.

Assim é possível afirmar que a perda de autonomia sobre o processo de trabalho contribui para a desprofissionalização. Enguita (1991) pontua que, além das regulamentações gerais que afetam a todos, os docentes do ensino privado estão sujeitos à interpretação ou acréscimos às normas legais advindas do proprietário do sistema de ensino ou do conglomerado econômico que rege a marca da instituição. Dessa maneira, é possível afirmar que a limitação do poder de decisão sobre a atividade que realizam impulsiona a desqualificação do posto de trabalho docente, uma vez que o desempenho da função já não exige mais certos conhecimentos e capacidades de outrora, pois grande parte do que era característico da função já chega previamente estabelecido.

Ainda sobre este aspecto, vale pontuar que as respostas dadas pelos docentes que atuam concomitantemente na rede pública e na iniciativa privada apareceram em forma de comparação entre a maneira como realizam ou não a escolha dos conteúdos nos dois segmentos.

Na pública mesmo com o material apostilado posso escolher aquilo que vale à pena e é mais relevante de acordo com meus conhecimentos. Nas privadas, não, uma vez que o material apostilado restringe bastante a autonomia docente em relação ao conteúdo (D35).

Na escola pública sim, na privada não, pois tenho que cumprir metas do uso do material didático (D36).

Sim e não. Em um colégio particular não tenho autonomia, tenho que seguir o material aula por aula. Já na rede estadual sim, tenho total autonomia para fazer modificações e escolher as melhores ações para o desenvolvimento da aula (D52).

Na escola privada, não. É necessário seguir o conteúdo programático disponibilizado pela apostila adotada. Na escola pública, existe um plano de ensino a ser seguido, que foi definido previamente entre os pares, mas os professores em sua rotina têm liberdade para adequar os conteúdos da forma que acharem mais conveniente dadas suas realidades (D100).

Na escola privada não, pois no momento que um pai reclamou de atraso e não cumprir com a apostila eu fui demitido. No estado, sim (D213).

Tardif (2014) e Pimenta (1999) destacam que a autonomia docente é um processo dinâmico e interativo, que envolve não apenas aspectos técnicos e metodológicos, mas também políticos, culturais e sociais. Nesse sentido, a promoção da autonomia docente na definição dos conteúdos ministrados requer uma reflexão crítica sobre as condições de trabalho, as políticas educacionais em vigor e a formação continuada dos professores.

Em suma, a análise das respostas dos docentes sobre a autonomia na definição dos conteúdos ministrados revela a complexidade e a importância desse aspecto para a prática docente e para a promoção de uma educação mais significativa e comprometida com a formação integral dos alunos. A promoção da autonomia docente nesse aspecto pode contribuir para que os professores atuem de forma mais autônoma e criativa em sua prática pedagógica, superando os desafios e limitações impostos pelo contexto em que atuam.

Quando questionados sobre a autonomia em relação à expressão de conceitos, valores e concepções, houve um equilíbrio entre as respostas: 45,6% dos docentes informaram contar com liberdade, enquanto 43,3% afirmaram que não. Já 11% dos respondentes pontuaram que a autonomia é parcial.

De acordo com D57, “*Existe uma grande censura nas escolas em questões políticas, econômicas e sociais (como a discussão de sexualidade).*” Nesse mesmo sentido, D61 afirma que “*Lecionar tem demandado precaução em determinados assuntos*”; e D71 ressalta: “*Não, aqui é preciso ter um pouco de cautela e não expor muito as minhas opiniões.*” Outros registros expressivos sobre essa questão seguem uma linha semelhante:

Não. Já fomos orientados a tomar muito cuidado com temas polêmicos (apesar de que Direitos Humanos não me pareça polêmico, a escola se preocupa com a imagem que passará para seus potenciais consumidores) (D30).

Não. A clientela, conforme o perfil do governo, é quem dita os conceitos. Mesmo sendo uma escola laica, há problemas dependendo do conteúdo e o conceito administrado (D40).

Nos últimos tempos existe um controle maior do que falamos, de como nos expressamos, etc. Ainda que preze por compartilhar a perspectiva científica, é necessário justificar o óbvio (D73).

Não. Nas escolas particulares somos silenciados em relação a determinadas opiniões, sobretudo em relação às questões políticas (D80).

Não, principalmente em questões que envolvam política e religiosidade. Nas escolas privadas é bem pior...opto por fugir desses temas, pois tudo pode ser usado contra os professores (D99).

Não, sempre em pontos polêmicos do conteúdo preciso ter cuidado com os termos, pois já houve casos de pais questionando e a direção se exímio me deixando em situações delicadas (D224).

Analisando as falas dos professores, é possível observar que muitos docentes relatam uma limitação em sua liberdade de expressão, especialmente em temas considerados polêmicos ou sensíveis. Essa falta de autonomia é corroborada pela afirmação da D57, que aponta para a existência de censura nas escolas em questões políticas, econômicas e sociais, incluindo a discussão de sexualidade.

Alguns professores, como os que se identificam pelas siglas D71 e D73, relatam a necessidade de cautela ao expressar suas opiniões, embora tentem sempre compartilhar a perspectiva científica. Já outros, como o professor D80, afirmam que são silenciados em relação a determinadas opiniões, principalmente em relação a questões políticas. O professor D99 também destaca que evita temas polêmicos, pois tudo pode ser usado contra os professores.

Esses relatos são condizentes com as preocupações apontadas por Giroux (1997), que alerta para a tendência das escolas em perpetuar a lógica do mercado e silenciar vozes discordantes, em prol da imagem e dos resultados financeiros. Além disso, é possível fazer uma conexão com o conceito de “escola sem partido”, que propõe uma neutralidade ideológica na educação, mas que pode levar a uma censura e limitação da liberdade de expressão dos professores (SCHNEIDER, 2018).

Portanto, as falas dos professores sugerem a existência de uma limitação na autonomia para expressar conceitos, valores e concepções, em particular em temas considerados polêmicos ou sensíveis, o que pode ser visto como mais um fator de desgaste aos professores.

5.1.4 Valorização profissional

A valorização dos profissionais da educação tem sido objeto de várias proposições e lutas ao longo do tempo. Jacomini e Penna (2016) advertem que prever a valorização profissional docente tem relação direta com planos de carreira estruturados que ofereçam horizontes promissores aos professores, ou seja, ao refletir sobre o exercício da docência e sua valorização, importa atentar que esse processo envolve, de maneira articulada, a formação inicial e continuada, a carreira, os salários e as condições de trabalho.

As questões desse eixo apresentaram como foco a valorização profissional a partir de duas dimensões: objetivas e subjetivas. Ao tratar da dimensão objetiva, as perguntas foram direcionadas aos aspectos referentes ao regime e à rotina de trabalho (tipo de contrato, quantidade de aulas semanais, número de alunos por turma, carga horária e segurança sobre a permanência no trabalho). No que tange ao aspecto subjetivo, os docentes foram questionados sobre a valorização profissional por parte da instituição escolar, dos estudantes e da família.

Assim, o intuito neste tópico é o de verificar a relação entre reconhecimento social e institucional da profissão, e o desenvolvimento do trabalho. Nesse aspecto, buscou-se compreender como as práticas e situações vivenciadas no âmbito privado reverberam nas condições de trabalho docente em termos de valorização profissional.

Quando questionados sobre a valorização profissional por parte da instituição escolar, 49% dos professores responderam que não se sentem valorizados, demonstrando em seus depoimentos aspectos como: falta de estabilidade e insegurança sobre a permanência no trabalho; discrepância salarial entre professores do mesmo segmento; ausência de reconhecimento e pertencimento à instituição; falta de apoio e retorno sobre trabalho coletivo; e atuação profissional atrelada ao viés mercadológico.

Segundo D14, *“Na escola privada há diferença salarial entre profissionais com mesmo cargo e a falta de estabilidade [...]”*, evidenciando que esses motivos são suficientes *“[...] para o sentimento de desvalorização profissional.”* Nesta direção, D72 afirma que *“[...] tem a diferença salarial entre professores do mesmo segmento e falta formação continuada. Não há um espaço para isso”*. D37 relata: *“Não me sinto valorizado, na verdade sinto que sou substituível”*, percepção que também pode ser constatada nas revelações de D5: *“[...] somos descartáveis em escolas particulares”*; e D29: *“[...] a instituição em si parece pouco se importar com o que de fato é realizado por parte do corpo docente”*.

As declarações dos respondentes revelam um problema grave nas instituições privadas de ensino. De acordo com a CCT (2021), a remuneração mensal dos professores deve ser composta, no mínimo, por três itens: o salário base, o descanso semanal remunerado (DSR) e a hora-atividade. Além disso, por regulamentação, professores que lecionam no mesmo segmento

contam com um piso salarial estabelecido, e não deve haver diferença nos valores pagos referentes à hora-aula para cada docente. Embora seja compreensível que os salários entre os professores possam variar devido a fatores como tempo de serviço e quantidade de aulas ministradas na instituição, o pagamento de valores distintos para a hora-aula é inaceitável e contraria as normas estabelecidas. As percepções dos respondentes indicam que a diferença salarial entre profissionais com o mesmo cargo e a falta de estabilidade, bem como a ausência de formação continuada e o sentimento de serem descartáveis, contribuem para o sentimento de desvalorização profissional.

Os depoimentos apontam para uma percepção comum de desvalorização, que pode ser exacerbada pelo ambiente competitivo e mercantilizado das escolas privadas, onde a pressão para demonstrar resultados e atrair clientes pode levar a uma ênfase excessiva na aparência de sucesso e na redução de custos.

Em livre manifestação no fim do questionário, D77 afirmou:

Hoje percebo que nas instituições privadas quem dita as regras são os responsáveis que pagam a escola também que temos que ter muita cautela ao nos dirigirmos ao aluno ou aos pais ou responsáveis. Lamentável.

A resposta do D77 aponta para a percepção de que, nas instituições privadas de ensino, os responsáveis que pagam a escola têm um poder maior na tomada de decisões do que os próprios professores e a equipe pedagógica. Essa dinâmica pode gerar uma série de desafios para os professores, incluindo a necessidade de ter cautela ao se comunicar com os alunos e seus responsáveis.

De fato, essa é uma questão que tem sido debatida na literatura sobre educação e trabalho docente. Alguns autores (SILVA, 2017; DANTAS, 2019; QUIBAO NETO, 2020; TERRÃO, 2020) destacam que a dinâmica das relações de poder na educação privada pode criar uma situação em que os interesses dos pais e responsáveis pela mensalidade têm maior peso do que as necessidades educacionais dos alunos e as demandas dos professores e da equipe pedagógica.

Apple (2006) argumenta que as escolas privadas são muitas vezes vistas como empresas que oferecem um produto a ser comprado pelos pais, o que pode levar a uma cultura de atendimento ao cliente e à satisfação do cliente, em detrimento da qualidade do ensino e da autonomia dos professores.

Nesse contexto, os professores podem se sentir pressionados a agir de acordo com os desejos dos pais e responsáveis, mesmo que isso signifique comprometer a qualidade do ensino ou a integridade do trabalho pedagógico. Além disso, a necessidade de manter um bom

relacionamento com os pais pode gerar uma pressão adicional para os professores, que precisam ser cuidadosos em sua comunicação e relacionamento com a família dos alunos.

De acordo com Ball (2004), a dinâmica de funcionamento das instituições escolares privadas expressa uma cultura da performatividade na qual a educação está sendo cada vez mais tratada como uma mercadoria.

Ball (2004) argumenta que esse processo de performatividade mercantilizada incentiva que práticas sejam produzidas e reproduzidas, construindo e moldando as identidades individuais e coletivas. Dessa forma, a performatividade permite que certos valores e normas se estabeleçam, enquanto outros são marginalizados ou excluídos. Por meio da performatividade, as diferenças culturais são negociadas e transformadas, produzindo novas formas de identificação e pertencimento. Nesse sentido, a performatividade é um processo de produção de identidades, em que as fronteiras entre o eu e o outro são constantemente redefinidas (BALL, 2004).

No ambiente das escolas privadas, é possível constatar que a performatividade se apresenta como um conjunto de práticas que tem como objetivo principal produzir determinados efeitos e resultados (BALL, 2004). Essas práticas podem levar os professores a se concentrarem exclusivamente na preparação para testes e exames, em detrimento de uma educação mais ampla e significativa. Nesse sentido, as escolas privadas são afetadas pelo gerencialismo mercantil que, além de incentivar a competição entre as instituições de ensino, fomenta a busca por resultados mais eficientes em uma atmosfera de mercado (BALL, 2004). Assim, o espaço escolar se torna um ambiente de treinamento e preparação para a vida profissional pautado no ideal de alunos bem-sucedidos, que possam ser utilizados como modelos de *marketing (cases*⁴⁹ de sucesso) explorados pelas próprias instituições (BALL, 2004).

Ball (2004) apresenta que a mercantilização da educação e o gerencialismo afetam negativamente o trabalho docente contribuindo para uma crescente burocratização e gerencialismo. Os professores são cada vez mais pressionados a produzir resultados tangíveis e mensuráveis, o que tem levado a uma homogeneização do ensino e a uma redução da autonomia profissional. Para o autor, é importante que a educação seja vista como um direito e

⁴⁹ No mundo corporativo, o *case* de sucesso trata-se de uma história em que uma empresa ou indivíduo atingiu seus objetivos por meio de estratégias eficazes e bem executadas. Essas histórias são frequentemente compartilhadas para inspirar outras empresas e empreendedores a seguirem essas estratégias e alcançarem o sucesso em seus próprios negócios (KOTLER; KELLER, 2012). Oliveira (2010) afirma que um *case* de sucesso deve apresentar resultados concretos e mensuráveis, como aumento de receita, redução de custos e melhoria na produtividade. Segundo o autor, a história de sucesso deve destacar as ações tomadas pela empresa para alcançar esses resultados e como elas podem ser aplicadas por outras empresas.

não apenas como uma mercadoria. Ele argumenta que as práticas performativas precisam ser repensadas, de forma a valorizar a diversidade e a complexidade dos contextos educacionais (BALL, 2004).

Em suma, Ball (2004) critica a mercantilização da educação e o gerencialismo, e argumenta que a escola não deve se limitar a reproduzir as práticas e os valores dominantes da sociedade, mas prover uma educação crítica e reflexiva, capaz de questionar as relações de poder e as formas de exclusão e marginalização presentes na organização social. Em sua visão, a escola deve ser um espaço de diálogo e debate, em que os professores possam exercer o seu trabalho com autonomia e dignidade, e os alunos possam desenvolver uma visão crítica do mundo e contribuir para a transformação social.

Essas constatações também podem indicar uma oportunidade para as escolas privadas melhorarem a valorização profissional dos seus professores, oferecendo salários mais justos, estabilidade no emprego, oportunidades de formação continuada e um ambiente de trabalho que valorize a contribuição dos professores para o sucesso dos alunos. Essa valorização pode levar a uma maior motivação e engajamento dos professores, o que pode ter um impacto positivo na qualidade da educação oferecida aos alunos.

Não, há muito trabalho realizado com os alunos e desenvolvimento de atividades, mas em momento algum somos valorizados ou agradecidos pelas ações realizadas (D18).

Não há, no âmbito privado, nenhum plano de carreira que incentive estudos, reciclagem, participação em eventos, etc (D35).

Não, pois não existe um plano de carreira nem qualquer tipo incentivo ao longo do ano, ou final dele, para mostrar que a escola está satisfeita com o meu trabalho (D53).

Não, sinto que preciso agradar o “consumidor”(D 75).

Não. Nosso valor é somente financeiro. E conquistar alunos e responsáveis para permanecer na escola (D77).

Não, não me sinto. A escola valoriza determinadas atitudes que possam trazer mais visibilidade à escola do que um trabalho bem feito. Um trabalho bem feito sem foto marcando o Instagram é desvalorizado, porém um projeto mal feito, mas com fotos e curtidas é outra história (D113).

Não sinto um respaldo institucional, não há uma preocupação em nos prepararmos melhor, ou formações, só as palestras disponibilizadas pelo sistema de ensino (D160).

As declarações dos professores permitem afirmar que, no âmbito privado, há uma carência ou até mesmo inexistência de um plano de carreira, do trabalho pedagógico coletivo e da formação continuada, evidenciando a fragilidade e a precariedade dos processos formativos institucionais. Essa falta de troca e compartilhamento coletivo sobre o desenvolvimento do

próprio trabalho é vista pelos docentes como um traço de desvalorização do seu labor, assim como pontuado pelo D140:

A questão não é apenas salarial, mas envolve muitas coisas. Estou na mesma escola há 7 anos e não vejo por parte da escola um reconhecimento pelo trabalho ou até mesmo pela formação acadêmica dos professores. Além de não ter nenhum tipo de preocupação com a formação continuada, só temos as reuniões de pais e algumas reuniões com orientações e discussões pontuais, nada destinado a reflexão conjunta.

De acordo com Bozzini e Freitas (2014), a existência do trabalho coletivo nas escolas favorece a articulação de ações educativas, a troca de experiências e a criação de vínculos entre o corpo docente. As autoras apontam que o crescente desgaste físico e intelectual decorrente das atribuições docentes dentro e fora da escola resulta na indisponibilidade de tempo e indisposição mental para o desenvolvimento de trabalhos em grupo. Nesse aspecto, o papel do coordenador pedagógico torna-se fundamental para a construção e o apoio ao trabalho coletivo dentro da instituição escolar; porém, há uma lacuna nesse sentido, conforme apresentado pelo D66: “As escolas buscam resultados e o professor deve atingi-los e quase nunca temos feedback de nosso trabalho ou um momento de discussão mais coletiva com a coordenação sobre o dia a dia”; e reforçado pelo D92: “A coordenação não conversa sobre o nosso trabalho.”

Isso leva a se questionar se há por parte de quem ocupa o cargo de coordenação a compreensão da importância do trabalho coletivo no processo de fortalecimento da identidade profissional; ou, se diante da estrutura organizacional das instituições privadas, o trabalho coletivo de fato não aparece como uma preocupação e demanda pertinente por parte da gestão, sendo substituído por outras atribuições e práticas direcionadas, principalmente, ao âmbito administrativo e à demonstração de resultados.

Observa-se, assim, que, diferentemente do que ocorre na rede estadual e na esfera municipal, as escolas privadas não apresentam obrigatoriamente horas semanalmente destinadas ao trabalho pedagógico coletivo, nem direcionadas especificamente ao aprimoramento profissional docente.

Segundo a Convenção Coletiva de Trabalho (2021), há o reconhecimento da hora-atividade como parte integrante da composição da remuneração mensal. A hora-atividade corresponde a 5% do salário base, porém, é concebida como tempo gasto pelo professor fora do espaço da escola, na preparação de aulas, provas e exercícios, bem como na correção dessas atividades. Ainda que o documento considere a possibilidade de existência de reuniões pedagógicas semanais ou quinzenais previstas no calendário escolar, não há em nenhum momento a utilização de termos como “trabalho coletivo” ou “formação continuada”,

evidenciando que essa não é uma premissa nem uma pauta presente no que concerne às escolas privadas da Educação Básica paulista.

A troca entre professor e estudante é viva e constante, e muitos aspectos do processo de aprendizagem, constituinte da educação, surgem tanto das relações estabelecidas dentro quanto fora da sala de aula.

Para Enguita (2004), a atividade docente não pode ser organizada como uma prática completamente individual pois há uma dimensão colaborativa indispensável que compõe a rotina da docência. Nela amparados, os professores estabelecem redes de sentido, troca e significado sobre o processo de trabalho, construindo uma prática profissional colegiada e participativa. Colegiada, porque deve basear-se na cooperação das equipes de profissionais (fundamentalmente os professores, mas também outros envolvidos, conforme os casos), e não na soma de decisões individuais. Participativa, porque é realizada em cooperação com o público, ou seja, os alunos e seus pais, conforme as idades daqueles. “Tal compromisso deve respeitar a autonomia individual, mas também o compromisso com a escola como equipe de trabalho e a abertura ao público como titular de direitos e protagonista de necessidades” (ENGUITA, 2004, p. 122).

Diante do exposto, é possível afirmar que a falta de preocupação com tempo de trabalho coletivo e a ausência de tempos específicos e espaços direcionados à formação continuada constituem-se não apenas em formas de desvalorização institucional da profissão, como pontuado pelos professores, mas evidenciam uma problemática mais profunda e complexa: a falta de reconhecimento legal dessa demanda por parte da CCT. A inexistência dessas pautas no principal documento que regulamenta as condições de trabalho da categoria demonstra um quadro de condições frágeis e precarizadas de trabalho, uma vez que não se atribuem importância e validade aos processos formativos ocorridos na escola, rompendo com a necessidade da reflexão na ação, dimensão constitutiva do trabalho docente.

Ao tratar da valorização profissional por parte dos estudantes, 59,7% (157 professores) responderam que se sentem valorizados, evidenciando uma tendência contrária aos depoimentos anteriores, uma vez que, diante do mesmo questionamento direcionado aos responsáveis e ao próprio local de trabalho, predominou a constatação de um cenário de desvalorização.

Dentre os aspectos mais citados pelos docentes, ganharam relevância características e atitudes importantes, tais como: criação e fortalecimento de laços afetivos, manifestações de gratidão e carinho, diálogo constante e engajamento nas aulas e atividades. Esses aspectos aparecem na declaração de D242:

É onde encontro a sobrevivência no meu ambiente de trabalho. Neles eu vejo devolutiva pedagógica, didática, emocional e afetiva também. Me sinto valorizada pelos alunos. Eles participam, perguntam, sugerem coisas para melhorar a aula.

A declaração da professora explicita a importância do diálogo e das relações estabelecidas no desenvolvimento do processo de trabalho. D167 afirma que “A maioria reconhece a importância do meu trabalho devido aos laços de afetividade construídos.” Para D181, a valorização pode ser percebida “[...] na forma de gratidão e afeto”; nesse sentido, D194 relata que os estudantes são “[...] muito carinhosos e expressam isso com palavras e ações.”

Enguita (2004) chama atenção para o potencial e a imprevisibilidade do ambiente e dos sujeitos no universo escolar. Segundo o autor, é nesse espaço multifacetado que também se estabelecem vínculos e laços que vão muito além dos conteúdos. Tais aspectos convergem com os depoimentos de D9, D14 e D148:

Os estudantes demonstram apreço e respeito pelo ofício e pela pessoa do professor. Sou procurado com alguma frequência para conversar sobre questões relacionadas ao futuro acadêmico e profissional (D9).

Embora a cada dia haja mais e mais alunos desmotivados é ainda muito gratificante contribuir com a formação de novos profissionais e cidadãos. Muitos alunos, mesmo depois de formados, retornam para agradecer por todos os anos de estudo (D14).

O sorriso, um abraço, um muito obrigado, palavras escritas, um olhar... isso é o que nos move, e nos faz crer que por eles vale a pena (D148).

Para Enguita (2004), existem poucas profissões nas quais a atividade realizada pelo profissional se mostre tão coextensiva como na educação. Primeiro, porque na relação entre educador e educando estão envolvidas particularidades como a capacidade de empatia, o exemplo pessoal e a fé no próprio trabalho. Segundo, pelo compartilhamento do tempo que se amplia quanto mais precoce for o ciclo de ensino considerado. Terceiro e último, pela relação baseada em um permanente face a face, fato que multiplica a relevância de toda espécie de detalhes e incidentes. De acordo com o autor, há poucos lugares como a sala de aula – exceto talvez o transporte público – em que os sujeitos envolvidos estejam tão próximos uns dos outros.

Nesse cenário, observa-se que na convivência entre professor e estudante entram em jogo todas as peças de que se compõem as pessoas, diferentemente do que ocorre em outras relações profissionais nas quais é fácil se envolver de forma parcial e limitada. É no cotidiano de trabalho e no relacionamento com os sujeitos que o docente ressignifica a própria prática.

Eles falam com a gente, se abrem, nos buscam nos corredores. gostaria de ter mais tempo com eles inclusive (D207).

A maioria dos alunos são participativos, engajados, demonstram vontade em aprender e são respeitosos. A relação é valorizada e respeitada. Há troca de vivências (D229).

Sinto que a grande maioria sente a importância do trabalho e almeja um futuro melhor com melhores condições para o coletivo. Em contrapartida, é unanimidade que a maioria dos estudantes não desejam ser professores pela GIGANTESCA desvalorização da profissão (D247).

Enguita (2004) afirma que nenhuma organização é simplesmente o que as autoridades em exercício querem que ela seja; assim, mesmo com o predomínio da lógica empresarial pautada no controle vertical e na desqualificação do trabalho, as relações e os comportamentos construídos no espaço escolar são vivos, pois seu âmbito é outro e os sujeitos que nele se relacionam têm seus anseios e dinâmicas. A escola e a sala de aula são espaços constituídos de relações sociais complexas; por este motivo, mesmo que a maioria dos docentes se sinta desvalorizada profissionalmente por parte das instituições escolares e dos responsáveis, é na vivência cotidiana que os professores têm a possibilidade de realização plena da profissão docente.

Observa-se, desse modo, que aquilo que mais os motiva e os deixa realizados é o fato de conseguirem ensinar de maneira efetiva, exercendo na integralidade o trabalho como professor, isto é, “[...] como titular de direitos e protagonista de necessidades” (ENGUITA, 2004, p. 123), atuando no processo de transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade.

5.1.5 Estabilidade e incerteza no trabalho

A configuração do mundo do trabalho atualmente é caracterizada por uma elevada complexidade, sobretudo devido à posição central ocupada pelo trabalho na vida das pessoas, bem como às crescentes exigências da sociedade em relação ao desenvolvimento profissional. Além disso, os limites entre o espaço de trabalho e o espaço total de vida estão cada vez mais difusos, tornando a conciliação entre vida pessoal e profissional um desafio ainda maior.

Estabilidade no emprego e flexibilização no trabalho são dois temas relacionados ao mundo corporativo que suscitam debates e reflexões sobre as condições de trabalho e a valorização profissional. A estabilidade no emprego é uma garantia prevista na legislação trabalhista brasileira para algumas categorias de trabalhadores. Por outro lado, a flexibilização no trabalho é uma tendência que busca adequar as formas de trabalho às necessidades e

demandas do mercado, e que pode envolver a adoção de novas tecnologias, formas de contratação e jornadas de trabalho mais flexíveis.

Não, sempre aos finais de ano paira o sentimento de que todos irão ser demitidos, em diversas escolas tem o IBOPE, quando os alunos avaliam o professor e, muitas vezes, os discentes avaliam mais questões pessoais do que profissionais (D127).

Não. A demanda de trabalho do professor é muito grande. Temos a carga horária da escola e depois outra em casa. A escola, muitas vezes, não fala sobre seus projetos e necessidades na entrevista, ela quer saber de você e o quanto você pode oferecer em trabalho à ela. Depois que está dentro as demandas vão aparecendo, mas você já entrou. A remuneração não é compatível com essa demanda a mais que você soube só depois que entrou para o “time”. Carreira não tem, pois muitas escolas acreditam que seguir com um funcionário crescendo na empresa com seu cargo é um erro e optam em contratar profissionais de fora. Estabilidade é zero. Professor de rede privada sempre fica tenso e ansioso em dezembro. Tudo pode acontecer mesmo se tiver feito um excelente trabalho. Na pior das hipóteses a escola demite quando não consegue fechar uma turma (D135).

Parcialmente. Na escola pública sou concursada e estatutária e possuo plano de evolução de carreira, portanto considero uma forma de contratação justa e adequada. Na escola privada, acredito que as formas de contratação e avaliação funcional poderiam ser mais explicitadas e mais justas. Para ingresso, fui indicada por um colega de trabalho e contratada após realização de entrevista. A permanência depende da avaliação unilateral da direção da escola sobre a qualidade das aulas ao longo do ano letivo (D175).

Não há estabilidade: todo fim de ciclo há a preocupação sobre a continuidade ou não das atividades (D263).

Aproximadamente 59% dos respondentes não se sentem seguros em relação à permanência em suas escolas no próximo ano letivo. É importante destacar que a sensação de insegurança em relação ao futuro profissional pode impactar negativamente a qualidade de vida dos professores, uma vez que a avaliação que o indivíduo faz acerca de sua vida depende fortemente da avaliação de suas experiências laborais. A incerteza quanto à permanência no emprego pode gerar instabilidade financeira e emocional, ansiedade e estresse, comprometendo a produtividade

A estabilidade no emprego e a garantia de continuidade na atividade profissional são fatores importantes para a segurança dos trabalhadores, contribuindo para sua motivação e satisfação (BRASIL, 2021). Já a flexibilização no trabalho, embora seja uma tendência no mercado de trabalho, pode gerar incertezas e inseguranças nos trabalhadores, especialmente naqueles que não têm garantias de estabilidade e continuidade em seus empregos (ENGUITA, 2004).

5.2 Coletividade Docente

A experiência social é construída nos processos de interações e no compartilhamento entre os significados que a sociedade atribui às suas ações e comportamentos. Nessa perspectiva, compreender a docência como uma experiência coletiva significa considerá-la a partir da relação intersubjetiva com diferentes atores sociais e escolares e o diálogo crítico com as condições materiais da existência (VIDAL, 2010).

Foram adotados dois enfoques para abordar as relações coletivas no âmbito escolar e seu impacto sobre os professores do setor privado. O primeiro se concentrou nas relações entre os professores e todos os envolvidos na dinâmica do ambiente escolar, incluindo não apenas a equipe gestora, mas também os próprios docentes, demais funcionários, alunos e responsáveis. O objetivo deste eixo é entender como as relações entre os diversos atores envolvidos na comunidade escolar podem incidir sobre o trabalho docente.

O segundo enfoque aborda a compreensão das percepções acerca das organizações coletivas na educação, mas especificamente os sindicatos. Isso ocorre porque o principal documento que regulamenta as relações e condições de trabalho no âmbito das escolas privadas paulistas é a Convenção Coletiva de Trabalho (CCT), acordada entre o sindicato e as organizações patronais. Portanto, a forma como os professores percebem e interagem com essas organizações pode levar a uma compreensão mais profunda das condições de trabalho e das relações coletivas no ambiente escolar privado.

O trabalho docente envolve não apenas conhecimentos técnicos, mas também sentimentos e práticas específicas com as quais os professores lidam diariamente em seu ambiente de trabalho (TARDIF; LESSARD, 2014). Compreender a docência como uma experiência coletiva é essencial para melhorar a qualidade da educação e promover um ambiente de trabalho saudável. Essa prática é influenciada por diversas condições materiais e subjetivas, além das interações com colegas, alunos e outros atores escolares. Enguita (1991) destaca que a profissão de professor é uma das poucas em que a atividade realizada é tão coextensiva quanto na educação, devido à empatia, compartilhamento de tempo e relação permanente face a face na sala de aula.

5.2.1 Relações coletivas no espaço escolar

Neste eixo de análise, são apresentadas reflexões decorrentes das contribuições dos professores no espaço destinado à livre manifestação, bem como de aspectos suscitados pelas

questões relacionadas à valorização profissional. Embora haja um eixo específico dedicado à valorização profissional, muitas das considerações dos docentes fizeram menção às interrelações construídas no ambiente de trabalho, incluindo o relacionamento com alunos, colegas, equipe gestora e famílias. Dessa forma, buscou-se compreender como as condições de trabalho podem ser afetadas pelas relações estabelecidas no ambiente escolar.

Segundo Enguita (2004), o exercício da docência implica uma prática que demanda dimensões colaborativas essenciais. Com isso, os profissionais constroem intercâmbios significativos sobre o processo de trabalho. Em outras palavras, o trabalho colaborativo é fundamental para a prática pedagógica, uma vez que favorece a troca de experiências, a elaboração de um trabalho coletivo e a busca por soluções conjuntas para os desafios enfrentados no ambiente escolar. Além disso, é por trabalhar com um grupo humano dotado de significações que o professor se depara com outras dimensões fundamentais da complexidade de sua função. Assim, é por meio das interações e colaborações entre os agentes escolares, incluindo tensões e conflitos, que o trabalho docente na escola é efetivado (TARDIF; LESSARD, 2013).

Acredito que o fato de trabalhar para uma empresa privada é algo que gera ao professor um contentamento parcial, não há o suporte contratual de carreira, não há companheirismo, os professores são rivais tornando a realização profissional mais instável. (D47).

Sou professora há 11 anos nas escolas privadas e escuto sempre os mesmos tipos de reclamações, acho que os professores trabalham mais com problema do que com solução, não conheço a realidade dos professores do estado e prefeitura, mas posso afirmar que na rede particular muitas vezes o que falta é uma relação de união, parceria e companheirismo. (D51).

Na rede privada um processo de adoecimento que se instalou e ficou muito mais grave do que já era. As escolas privadas querem atrair clientes, a concorrência muitas vezes é desleal. São inventados procedimentos para atrair alunos, mas que nós, professores já sabemos que é só uma maquiagem. As famílias e alunos mandam na escola, interferindo até na demissão de professores. (D98).

É possível constatar que existe uma percepção de falta de união, companheirismo e parceria entre os membros do universo escolar, em especial na rede privada. Essa falta de colaboração entre professores pode gerar instabilidade e insatisfação no ambiente de trabalho. Além disso, a interferência de famílias e alunos nas decisões da escola pode afetar negativamente a qualidade da educação e a saúde mental dos professores.

Só gostaria de acrescentar uma frase que um colega meu, professor de artes, um dia me disse: “É bom a liberdade que a gente tem por não precisar seguir a apostila, né?”

Pena que a gente nunca sabe qual o limite entre a liberdade e o abandono.” Acho que isso resume bem muitas coisas. (D160).

Em minha experiência fico com a sensação de que o ensino poderia ser muito mais eficiente do que é, defendo que isso não aconteça por algumas razões, entre elas: não possuir estabilidade de cargo; burocracia; falta de autonomia; diferença salarial entre os professores: e o fato dos profissionais parecerem ser subordinados aos responsáveis dos alunos. Esse último acredito ser muito prejudicial a escola e ao processo de ensino aprendizagem. (D166).

Observo que as escolas privadas exigem muito do professor, colocam no professor responsabilidade e culpa. Sinto que não há mais a responsabilidade do aluno em estudar ou da família em incentivar, mas do professor em aprovar. Nesse sentido, tem se tornado desanimador estar na educação, pois a cada dia precisamos ser mais flexíveis com os estudantes, mas essa flexibilidade não existe para nós. Há sempre a fala “mas o que o professor fez para o aluno?” e nunca “como o aluno agiu para sua aprendizagem?”. Cuidamos muito do emocional dos alunos, mas as escolas esquecem que o professor carrega seus problemas, os da escola e dos estudantes. (D217).

Sobre escolas particulares um amigo sempre dizia “escola particular não é casa de ninguém” (D239).

As falas dos professores apontam para as consequências das políticas de performatividade na educação, como observado por Ball (2004). Essas políticas geram uma constante ampliação de exigências, o que aumenta a sensação de instabilidade e o julgamento de diferentes maneiras, enfraquecendo as relações internas da escola e reproduzindo valores competitivos. Essa abordagem de construção de “espetáculos” institucionais convincentes enfatiza o desempenho e a competição, impulsionando um clima que não apenas impacta a relação entre os professores, mas afeta a saúde mental e emocional desses profissionais (BALL, 2004). Essas situações têm um efeito intenso sobre os professores das escolas privadas, uma vez que são expostos a um sistema mercantilizado exigente e submetidos a formas de controle e de individualização do trabalho frente ao desempenho escolar que alteram as relações subjetivas.

Isso pode explicar as percepções dos professores de que há falta de companheirismo e união entre os colegas, bem como a pressão constante sobre o desempenho dos alunos e o papel do professor em garantir o sucesso deles. Além disso, como apontado por D217, as escolas parecem ter colocado toda a responsabilidade do processo de ensino-aprendizagem nos ombros dos professores, negligenciando a importância da família e dos alunos no processo.

Segundo Ball (2005), a cultura da performatividade leva à expectativa de que os professores se preocupem principalmente com o desempenho, deixando de lado as relações interpessoais. Esse foco excessivo na imagem da escola e na competitividade do mercado educacional pode gerar uma sobrecarga de trabalho para os docentes e uma perda de sentido do processo de trabalho e da relação ensino-aprendizagem, que passam a ser vistos como meros

produtos a serem vendidos. Esse cenário contribui para as percepções de desvalorização profissional, falta de autonomia e insegurança dos professores no ambiente escolar privado, como evidenciado pelas falas dos docentes analisadas anteriormente.

5.2.2 Os sindicatos

Quando questionados sobre a filiação a entidades sindicais, dos 263 professores entrevistados, 179 não são filiados a nenhum sindicato, enquanto 84 são filiados. Dos professores sindicalizados, 44 são filiados ao Sindicato dos Professores de São Paulo (SINPRO), 13 à Associação dos Professores do Estado de São Paulo⁵⁰ (APEOESP) e 27 não souberam responder ou deixaram a pergunta em branco, assim como apresenta a Tabela 19.

Tabela 19 – Filiação Sindical

	Filiados	Não filiados	Total
Total de professores	84	179	263
Filiados ao SINPRO	44	0	44
Filiados a APEOESP	13	0	13
Não souberam responder/Resposta em Branco	27	0	27

Fonte: Elaborado pela autora.

A baixa participação pode ser um sintoma da fragilização da coletividade docente. Quando os profissionais da educação deixam de se engajar em atividades coletivas, como sindicatos e movimentos sociais, podem ter menos voz nas decisões que afetam seu trabalho e sua profissão, contribuindo para a desvalorização do trabalho docente (SANTOS, 2016).

A análise das respostas dos docentes ao questionário revela diferentes percepções sobre o papel dos sindicatos. Alguns entrevistados expressam descrença, indicando que essas entidades não representam mais os interesses da categoria e são guiadas pela autopromoção pessoal e política. Outros defendem que os sindicatos deveriam se aproximar mais da base, e se lembram das condições precárias enfrentadas pelos professores em sala de aula, assim como é notável no depoimento de D54: *“Os membros dos sindicatos deveriam continuar atuando em sala, como sua base, ao tornarem-se burocratas esquecem as condições materiais que a base enfrenta.”*

⁵⁰ Vale mencionar que a APEOESP é um sindicato que representa professores das escolas públicas do estado de São Paulo no âmbito das redes estadual e municipal. Disponível em: <http://www.apoesp.org.br/o-sindicato/estatuto-da-apoesp-2020/>. Acesso em: 10 abr. 2023.

Há também aqueles que se sentem parcialmente representados pelos colegas de trabalho e lutam por melhorias na educação. As respostas apontam a falta de comunicação e a ineficácia dos sindicatos em atender às demandas dos professores, assim como a necessidade de união entre os docentes.

Sinto parcialmente representada pelos meus colegas de trabalho, pois vejo que muitos estão cansados e sem muita esperança quanto ao futuro da educação. Eu ainda luto, eu ainda acredito e quero sempre acreditar! Para que faça sentido em minha vida tudo o que faço. (D70).

Percebo que o sindicato está com uma atuação pouco efetiva, muitos de nós já não confiam mais em sua capacidade de resolver questões ou lutar por nossos direitos. É comum ouvir críticas e deboches dos próprios professores sobre a atuação do sindicato, tanto nos corredores como nas salas dos professores. (D135).

Eu sinto que não há muito espírito coletivo ou união na categoria. Temos muitos professores, o grupo é grande, mas quando ocorre um dia de paralisação, é decepcionante ver que apenas uma minoria comparece. (D243).

Algumas das respostas indicam uma falta de confiança e insatisfação em relação aos sindicatos, seja por considerá-los não mais representativos, seja por não se sentirem seguros em se manifestar. Há críticas também à comunicação ultrapassada dos sindicatos, que não acompanha as tecnologias atuais, como expresso por D97:

Gostaria de participar mais do sindicato, mas sinto que a comunicação que o sindicato estabelece com os funcionários está num modelo arcaico. Panfleto no mural e assembleia presencial a 100 km da minha cidade. Numa época em que a comunicação é virtual sinto que paramos no tempo.

Outros respondentes destacam a importância da luta por melhores condições de trabalho, como a aplicação do piso salarial e do 1/3 de planejamento, mas demonstram dúvidas em relação à efetividade dos sindicatos em atender às demandas dos professores, como é o caso de D98: “*Uma forte demanda da classe professoral é a aplicação justa do piso salarial e do 1/3 de planejamento.*”

Algumas declarações destacam que os professores das instituições privadas de ensino são desvalorizados e desprotegidos, tanto pelos sindicatos quanto pelos colegas das instituições públicas. Ressaltam também a existência de uma percepção influenciada pela mídia que transmite a ideia de que os professores das escolas privadas pertencem à elite e não precisam de proteção. Em contraste, os professores das instituições públicas são vistos como detentores de uma estabilidade de emprego como um trunfo para ter autonomia em seu trabalho.

Os professores das instituições privadas de ensino são deixados a própria sorte por sindicatos, professores das instituições públicas que nos tratam como “mercenários.” Esta visão é propagandeada pelos veículos de comunicação que passa a imagem que nas escolas privadas o ambiente de trabalho é um “mar de rosas” que os professores são da “elite” e não precisam ser defendidos. Mesmo com a reclamação da falta de aumento salarial e o não recolhimento dos encargos trabalhistas, como FGTS, os professores das instituições públicas possuem o maior trunfo para ter a autonomia no seu trabalho, a estabilidade de emprego. (D76).

No caso dos Sindicatos das instituições privadas não há fiscalização, mesmo que fazemos reclamações ou quando precisamos dele, o que gera grande insatisfação. Embora esta seja uma profissão linda e nobre os nossos desafios são gigantes e se tornaram piores no mundo pós-pandemia. (D146).

Além disso, foram apontados outros fatores, como a falta de tempo disponível para participar de reuniões e assembleias, a falta de confiança nas lideranças sindicais ou a falta de informação sobre os benefícios de se filiar a uma entidade sindical.

Vaz (2020) adverte que, no contexto atual do neoliberalismo, os movimentos sindicais, incluindo o sindicalismo docente, enfrentam grandes desafios para manter sua capacidade de mobilização e atuação na defesa dos direitos trabalhistas. Segundo a autora, a lógica neoliberal busca fragilizar o movimento sindical, enfraquecendo as formas coletivas de organização e reduzindo a participação dos trabalhadores na tomada de decisões. Além disso, o neoliberalismo enfatiza a individualização das relações trabalhistas, incentivando a competição entre os trabalhadores e dificultando a construção de uma consciência coletiva de luta por direitos. Nesse sentido, a análise dos dados da pesquisa pode ser compreendida como uma expressão concreta dos obstáculos impostos pelo neoliberalismo ao fortalecimento do movimento sindical docente, e mais precisamente como um fator que contribui com a precarização do trabalho.

Diante desse cenário, é importante que os sindicatos e as organizações docentes busquem estratégias para envolver mais professores em atividades coletivas, como campanhas de informação sobre os direitos trabalhistas e a importância da participação sindical, além de oferecer espaços de debate e diálogo entre os profissionais da educação com o intuito de fortalecer a coletividade, melhorar as condições de trabalho e a qualidade da educação nas escolas privadas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho de pesquisa não apenas dialoga com minha experiência pessoal, contribuindo para a ressignificação da minha identidade docente, mas também tem um impacto significativo no meu processo de formação como estudante e pesquisadora. Ao concluir a redação deste texto, fui tomada por uma série de lembranças que remontam às diversas etapas do meu percurso acadêmico e profissional, percebendo a estreita relação entre a minha trajetória, a escola e as questões sociais mais amplas, como o mundo do trabalho. Lembrar do meu caminho me fez notar que as condições de trabalho e existência têm um efeito direto sobre a prática docente e a vida acadêmica. As consequências da sobrecarga e do adoecimento podem ultrapassar a esfera burocrática, tornando a luta para superar esses obstáculos uma forma de resistência, além de reafirmar a importância da educação e a admiração pelos professores que marcaram minha trajetória.

Na fase inicial da pesquisa, foi realizado um levantamento bibliográfico que serviu como base para a construção teórico-prática do estudo. Durante esse processo, observou-se uma notável escassez na literatura em relação ao trabalho docente no contexto da Educação Básica privada, tema central da investigação. Verificou-se que a maioria dos estudos existentes estava relacionada à educação privada no Ensino Superior ou à presença da iniciativa privada na rede pública. Embora tenham sido encontrados oito trabalhos relacionados ao tema, apenas uma tese e uma dissertação abordavam diretamente as condições de trabalho dos professores. Os demais tratavam do setor privado, mas tangenciavam essa questão. As investigações mencionadas trouxeram informações relevantes que foram úteis para reformular os objetivos da pesquisa e construir os instrumentos de coleta de dados. Ademais, muitos dos resultados obtidos pelos pesquisadores anteriores foram reafirmados pelo presente estudo.

A lacuna de pesquisas sobre as condições de trabalho docente no contexto privado foi um dos primeiros obstáculos encontrados no processo de investigação, embora não tenha sido o mais impactante. Durante a etapa empírica, que consistia originalmente em entrevistas semiestruturadas com professores do setor, encontrei dificuldades devido à necessidade de distanciamento social causado pela pandemia de COVID-19 e por questões pessoais relacionadas à saúde mental, que exigiram meu afastamento temporário da pós-graduação. Como resultado, a coleta de dados precisou ser reorganizada com muito esforço e adaptações, devido ao impacto direto do ensino remoto emergencial sobre a dinâmica do trabalho pedagógico e as condições práticas de vida dos professores.

Inicialmente, decidiu-se realizar apenas pesquisa bibliográfica complementada pela análise documental e estatística. Somente após vários meses, quando a situação em relação à pandemia melhorou e as condições de trabalho como professora do setor privado se tornaram mais favoráveis a partir da implementação do ensino híbrido, optou-se pelo uso de questionários eletrônicos.

A decisão de utilizar questionários pautou-se não só na coleta de dados do ponto de vista estatístico, mas também abriu espaço para que os professores pudessem compartilhar suas percepções e experiências sobre as condições de trabalho no ambiente escolar privado. Surpreendentemente, as respostas abertas foram, em sua maioria, ricas em deposições, demonstrando que muitos docentes valorizam o espaço de livre manifestação como uma forma de expressão direta de suas impressões sobre o coletivo e a valorização profissional. Esses resultados denotam a necessidade de abrir mais canais de diálogo com esses docentes e de levar em consideração seus depoimentos e experiências ao discutir políticas educacionais e condições de trabalho para professores da Educação Básica privada.

Durante as últimas décadas, a evolução tecnológica, a desregulamentação e a flexibilização têm modificado significativamente a dinâmica social e o mundo do trabalho, redefinindo o papel de setores sociais fundamentais como a família, o Estado e a escola. No Brasil, especialmente, a escola pública enfrenta um cenário de crises em meio a essas mudanças, pois o Estado tem assumido novos papéis. Essa problemática foi agravada pela expansão e fortalecimento do neoliberalismo, que acentuou a histórica precarização do trabalho e instaurou os princípios da Nova Gestão Pública.

A NGP pode ser compreendida como um programa de reforma do setor público baseado em instrumentos de gestão empresarial que afirma melhorar a eficiência e eficácia dos serviços públicos nas burocracias modernas. Entretanto, essa perspectiva favorece a privatização dos serviços públicos, pois a superioridade do privado é considerada em relação ao público. Isso implica a consolidação de mecanismos de regulação por parte do Estado sobre os serviços prestados, com foco nos resultados, e não nos processos. Essa abordagem tem trazido implicações significativas para o setor público, incluindo a educação, e tem exigido uma reflexão crítica sobre o papel do Estado e das políticas públicas na sociedade contemporânea.

Essa nova racionalidade passou a conceber a educação como uma mercadoria que deve ser gerida pela mesma lógica economicista e racional presente no setor produtivo. Tal enfoque foi disseminado a partir de proposições realizadas numa escala global, sob forte atuação dos organismos multilaterais na definição de prioridades educacionais dos países, especialmente dos subdesenvolvidos. Nesse cenário, a mercantilização da educação tem ganhado espaço em

duas vertentes principais. De um lado, há o aumento da presença da iniciativa privada na rede pública, por meio de parcerias público-privadas, convênios e terceirizações de serviços. De outro, observa-se o crescimento dos estabelecimentos privados na educação, com a oferta de mais vagas em todos os níveis de ensino resultando no incremento de oportunidades de trabalho para os docentes. Esse fenômeno tem sido impulsionado por políticas públicas que privilegiam a participação do setor privado na oferta de serviços educacionais, sob a justificativa de ampliar a qualidade e a eficiência do sistema.

No entanto, apesar do seu crescimento, a Educação Básica privada ainda é pouco explorada em termos de estudos e investigações. A pesquisa bibliográfica permitiu concluir que, enquanto a Educação Superior privada tem sido amplamente investigada, a Educação Básica privada é carente de pesquisas e análises aprofundadas na literatura acadêmica. Essa falta de estudos limita a compreensão das dinâmicas e dos desafios enfrentados nesse setor, reforçando a necessidade de mais estudos e investigações sobre o tema. Isso é preocupante, pois a compreensão das condições de trabalho dos professores e das dinâmicas presentes nesse setor é fundamental para a melhoria das condições de trabalho e de vida dos profissionais da área, bem como para a promoção de uma educação de qualidade.

A partir da análise dos dados coletados, foram identificados temas relevantes que se tornaram os eixos essenciais de discussão e análise: as condições de trabalho, a experiência coletiva da docência e as percepções sobre os sindicatos. As declarações dos docentes indicaram tendências de precarização nas condições de trabalho dos professores das escolas privadas paulistas, como carga horária excessiva, instabilidade no emprego e falta de plano de carreira.

A carga horária elevada impacta diretamente a qualidade de vida do profissional, podendo gerar cansaço físico e mental, estresse e dificuldades na conciliação entre vida pessoal e profissional. Isso pode levar à desmotivação e ao desânimo com a carreira docente. Quando um professor trabalha muitas horas por semana, ele não tem tempo para realizar outras atividades importantes, como cuidar da saúde, se atualizar sobre novas metodologias de ensino e descansar adequadamente. Além disso, uma carga horária excessiva pode prejudicar a qualidade do ensino oferecido aos alunos, pois o professor, nessas condições, não disporá de tempo suficiente para preparar aulas, corrigir trabalhos e provas e fazer pesquisas.

Adicionadas a esse contexto, a instabilidade no emprego e a falta de plano de carreira foram frequentemente mencionadas como fatores que afetam as condições de trabalho, gerando um sentimento de desvalorização da profissão por parte das escolas e da sociedade em geral. Essa sensação de insegurança e incerteza acaba por impedir que o professor faça planos a longo

prazo, já que muitos professores se veem sujeitos à demissão a cada fim de ano letivo, o que pode prejudicar sua qualidade de vida.

A instabilidade no emprego dos professores pode ser atribuída à desregulamentação e flexibilização do mercado de trabalho, que se intensificaram com a expansão do neoliberalismo (ANTUNES, 2015; DARDOT; LAVAL, 2016). A ideia de que a eficiência, a produtividade e a redução de custos são valores essenciais tem levado à diminuição dos gastos com direitos trabalhistas. Isso, por sua vez, resulta na contratação de docentes por meio de contratos temporários, como microempreendedores individuais ou até mesmo sem nenhum tipo de vínculo. Esse cenário pautado pela desregulamentação tem facilitado as demissões para as empresas, que, muitas vezes, efetuam o desligamento do professor sem a necessidade de cumprir obrigações trabalhistas, como aviso prévio ou pagamento de indenização. Dessa forma, a instabilidade no emprego dos professores é uma das consequências da adoção de políticas neoliberais, que priorizam a eficiência e a redução de custos em detrimento da estabilidade e dos direitos trabalhistas desses profissionais.

Outra questão relevante a ser considerada é o fato de muitos professores trabalharem como horistas, o que resulta em uma remuneração inadequada diante da carga de trabalho exigida e na falta de uma concepção clara de jornada de trabalho. Especificamente no contexto paulista, embora a Lei do Piso Salarial Profissional Nacional (Lei nº 11.738/2008) estabeleça o valor mínimo a ser pago aos professores da Educação Básica pública, visando garantir um salário digno e valorizar a carreira do magistério, essa lei não se aplica diretamente aos professores da Educação Básica privada. As condições de trabalho desses profissionais são regidas pela Convenção Coletiva de Trabalho, que resulta de negociações entre os sindicatos patronais e dos trabalhadores.

Além disso, deve-se levar em conta a defasagem no valor da cesta básica oferecida pelas escolas privadas, o que pode ser explicado por diversos fatores, como a variação da legislação que regula a concessão desse benefício e os interesses financeiros dos proprietários das escolas privadas, os quais podem priorizar seus lucros em detrimento dos benefícios aos professores. Esses fatores acabam por agravar ainda mais a situação dos professores, que muitas vezes enfrentam condições precárias de trabalho e remuneração insuficiente.

Ademais, constatou-se que o trabalho docente é pouco valorizado em um ambiente em que a atuação é pautada por aspectos performáticos e mercadológicos. Do ponto de vista do trabalho coletivo, a falta de união e parceria entre os membros do universo escolar, somada à competitividade prejudicial, enfraquecem as relações internas da escola, criando um contexto competitivo que diminui o valor e a importância do trabalho em conjunto. Quando o

desempenho individual é enfatizado em detrimento do trabalho em equipe, pode haver uma tendência a se concentrar mais em conquistar clientes (alunos e suas famílias) do que em melhorar as condições de trabalho e o processo educacional em si. Além disso, a falta de união e parceria entre os membros da escola pode criar um ambiente de trabalho desmotivador, isolado e solitário, prejudicando a saúde mental e emocional dos docentes.

A cultura da performatividade, que valoriza o desempenho em detrimento das relações interpessoais, impõe aos professores uma sobrecarga de trabalho, levando à perda de sentido no processo de ensino-aprendizagem. Essa ênfase excessiva na performance docente contribui para a percepção de desvalorização profissional e limitação da autonomia (BALL, 2004). A intensificação do trabalho e a falta de autonomia constituem-se como os principais aspectos que caracterizam a precarização da carreira docente (ENGUIA, 1991; OLIVEIRA, 2010; HIPOLYTO, 2020). Nas escolas privadas, a intensificação do trabalho docente decorre da pressão por resultados e competição entre as instituições e os sistemas de ensino, o que, muitas vezes, leva à sobrecarga dos professores com aumento da carga horária, número de turmas e exigência de constante atualização de conhecimentos e práticas pedagógicas. Esse processo de intensificação também afeta a saúde física e mental dos docentes, resultando em maior absenteísmo e rotatividade.

Importante registrar também a baixa participação dos professores em movimentos sociais, especialmente os sindicatos, uma vez que, no caso do estado de São Paulo, o principal documento que regula as relações de trabalho na educação privada (a Convenção Coletiva de Trabalho) é firmado entre os sindicatos e as entidades patronais. Dentre as causas dessa realidade, estão a falta de engajamento político e conscientização dos professores sobre seus direitos trabalhistas e sociais, a desconfiança ou insatisfação com as lideranças sindicais, a insegurança com relação aos empregadores, além da sobrecarga de trabalho. Essa situação pode ter diversas consequências, como a dificuldade na negociação de direitos e benefícios, o aumento do número de violações trabalhistas e redução da qualidade de vida dos professores, a desvalorização da profissão e menor capacidade de mobilização social. Tudo isso contribui para a precarização das condições de trabalho e, por consequência, da educação oferecida aos alunos.

Assim, ao retomar as questões centrais desta pesquisa – “como são as condições de trabalho docente vivenciadas nas escolas privadas, com fins lucrativos?”; “quais as características e condições de trabalho dos professores das escolas privadas no estado de São Paulo?”; e “há alguma especificidade no trabalho deste professor em relação ao trabalhador docente de forma geral?” –, foi possível confirmar aspectos da minha hipótese inicial. Constatei que o trabalho docente nessas instituições é pouco conhecido, o que leva a uma falta de clareza

sobre as condições apresentadas aos seus trabalhadores e acaba por ocultar condições laborais desfavoráveis e indícios de precarização enfrentados pelos professores. Diante desse cenário, é essencial a realização de mais pesquisas que possam contribuir para a compreensão das características e dos desafios do setor, bem como para a valorização de seus profissionais.

Tendo em vista a crescente presença da Educação Básica privada no Brasil e a escassez de estudos sobre o tema, é fundamental lançar-se em investigações que possam permitir a identificação das áreas pouco exploradas nesse campo de estudo, possibilitando a criação de alternativas que garantam melhores condições de trabalho aos docentes. Com base nesses resultados, é imprescindível discutir e enfrentar a precarização do trabalho docente na Educação Básica privada, buscando soluções que possam valorizar e garantir direitos aos profissionais. Os dados coletados nesta pesquisa suscitaram novas questões e destacaram áreas pouco exploradas nesse campo de estudo, como a ausência do Tempo de Trabalho Coletivo, o que me inspira a continuar investigando.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Ana Maria. **As escolas dos dirigentes paulistas: Ensino Médio, vestibular, desigualdade social.** Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.
- ALMEIDA, Jane Soares. **A mercantilização da educação: da escola cidadã à escola empresa.** São Paulo: Xamã, 2009.
- ALMEIDA SILVA, A.; LEITE, L. H. A. Educação Básica no Brasil nos anos 90. *In: Educação Brasileira: temas para o debate.* Brasília: UNESCO, 1999.
- ALVES, Gilberto Luiz. O seminário de Olinda. *In: LOPES, Eliane; FARIA FILHO, Luciano; VEIGA, Cynthia. (Orgs.). 500 anos de educação no Brasil.* 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 61-78.
- ALVES, Giovanni. **Trabalho e mundialização do capital: a nova degradação do trabalho na era da globalização.** Londrina: Práxis, 2007.
- ALVES, N. N. L. Amor à profissão, dedicação e o resto se aprende: significados da docência em educação Infantil na ambigüidade entre a vocação e a profissionalização. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29, 2006, Caxambu, 2006. Anais [...].* Rio de Janeiro: ANPED, 2006. p. 1-17. Disponível em: www.anped.org.br. Acesso em: 13 jan. 2023.
- ALVES, V. A. **A atividade de trabalho docente em uma escola privada: Usos de si e circulações de valores, saberes e competências.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, [S. l.], 2009.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Os sentidos de ser professor. **Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 61-73, 2004.
- ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho.** São Paulo: Boitempo, 2015.
- ANTUNES, Ricardo. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. *In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho.* São Paulo: Cortez, 2002. p. 35-48.
- ANTUNES, Ricardo; PINTO, Geraldo Augusto. **A Fábrica da Educação: Especialização Taylorista à Flexibilidade Toyotista.** São Paulo: Editora Cortez, 2017.
- APPLE, Michael W. **Official knowledge: Democratic education in a conservative age.** Routledge, 2000.
- AZEVEDO, F. *et al.* **Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959).** Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. v. 122.
- BALL, Stephen J. **Performatividade, controle e educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- BALL, James. **The Performance of Politics: Obama's Victory and the Democratic Struggle for Power.** Oxford University Press, 2004.

BALL, Stephen J. Reformar escolas, reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.

BANCO MUNDIAL. **Um ajuste justo**: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil. Brasília: Banco Mundial, 2018. Disponível em: <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/28796>. Acesso em: 15 abr. 2023.

BARBOSA, Andreza. **Os salários dos professores brasileiros**: implicações para o trabalho docente. 2011. 208f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2011.

BARBOSA, Andreza; FERNANDES, Maria José da Silva. O piso salarial em São Paulo: desvalorização dos professores. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 18, p. 243-257, jan./jun. 2016.

BARBOSA, Andreza *et al.* Tempo de trabalho e de ensino: composição da jornada de trabalho dos professores paulistas. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 47, e. 235807, 2021. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022021000100400&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 jan. 2023. doi: <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202147235807>.

BARBOSA DUARTE, A. W.; OLIVEIRA, D. A. Valorização profissional docente nos sistemas de ensino de Minas Gerais e Pernambuco. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 10, n. 17, p. 67-97, 2014. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/780>. Acesso em: 25 fev. 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, LDA, 2009.

BARROSO, João. Da política baseada no conhecimento, às políticas baseadas em evidências. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana (Orgs.). **Políticas públicas e educação**: regulação e conhecimento. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2011. p. 91-116.

BIRGIN, Alejandra. Novas regulações do trabalho docente: o caso da reforma argentina. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 111, p. 95-113, dez. 2000.

EVANGELISTA, Olinda; MORAES, Maria Célia Marcondes de; SHIROMA, Eneida Oto. **Política educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

BEAUD, Michael. **História do Capitalismo**: de 1500 aos nossos dias. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em Contra-reforma**: desestruturação do Estado e perda de direitos. São Paulo: Cortez, 2008.

BIRKNER, Walter Marcos Knaesel. **Sociedade da informação e do conhecimento**. Indaiá: Uniasselvi, 2012.

BITTAR, Mariluce. Escola filantrópica. *In*: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana Maria C.; VIEIRA, Livia Maria F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo

Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. 1 CD-ROM.

BORGES, B. **O trabalho docente no ensino médio privado**: experiências de professoras e professores na região do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, [S. l.], 2019.

BRASIL. **Código Civil**: escolas particulares e seus desafios jurídicos. 2022. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/artigos/1029420407/codigo-civil-escolas-particulares-e-seus-desafios-juridicos>. Acesso em: 2 abr. 2023.

BRASIL. **Consolidação das Leis do Trabalho – CLT e Normas Correlatas**. 1. ed. Brasília: Senado Federal, 2017. 692 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/535468/clt_e_normas_correlatas_1ed.pdf. Acesso em: 25 abr. 2023.

BRASIL. [Constituição (1967)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2023. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em: 10 fev. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 fev. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2021**. Brasília, DF: Inep, 2021. Disponível em: Acesso em: 10 fev. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o estabelecimento das diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002**. Institui o Código Civil. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10406.htm. Acesso em: 2 abr. 2023.

BRASIL. Tribunal de Contas da União. **Referencial para avaliação de governança multinível em políticas públicas descentralizadas** – Tribunal de Contas da União, Instituto Rui Barbosa, Associação dos Membros dos Tribunais de Contas do Brasil. Brasília: TCU, Secretaria-Geral de Controle Externo (Segecex), Secretaria de Controle Externo da Educação (SecexEduc), 2021. 52 p.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital Monopolista**. 3. ed. Rio de Janeiro: JC, 1987.

BUSSAB, W. O.; MORETTIN, P. A. **Estatística Básica**. 9. ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2017.

CAÇÃO, Maria Izaura. **Jornada de trabalho docente**: delineamento histórico da organização do trabalho do magisterio publico estadual paulista. 2001. 218f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas,

2001.

CANO, W.; LEME, M. C. S. **A dinâmica demográfica da região metropolitana de São Paulo: mudanças recentes e novas tendências.** Fundação Seade, 2012.

CARD, D.; KRUEGER, A. Labor Market Effects of School Quality: Theory and Evidence. *In: QUARTERLY JOURNAL OF ECONOMICS*, v. 111, n. 1, p. 51-76, fev. 1996.

CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário.** Petrópolis: Vozes, 1998.

CENÁRIO EDUCAÇÃO. **O que é o Censo Escolar e qual a sua importância para a Educação.** São Paulo: Cenário Educação, 2021.

CHAGAS, Eduardo F. A determinação dupla do trabalho em Marx: trabalho concreto e trabalho abstrato. **Outubro**, v. 1, p. 1-14, 2011. Disponível em: <https://marxismo21.org/wp-content/uploads/2012/08/A-determina%C3%A7%C3%A3o-dupla...-Ed.-Chagas.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2023.

COSTA, M. V. Feminização do magistério. *In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente.* Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

COTA, T. C. M. A gente é muita coisa para uma pessoa só: desvendando identidades de professores de creche. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 30, 2007, Caxambu. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ANPED. p. 1-6. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT07-3129--Int.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2023.

DAL ROSSO, Sadi. **Mais trabalho!** A intensificação do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo, 2008.

DANTAS, Adriana Santiago Rosa. **As escolas privadas da periferia de São Paulo: uma análise desde a colonialidade do poder à brasileira.** 2018. 213f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

DARDOT, P; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal.** São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

DASSO JÚNIOR, Aragon Érico. Agências reguladoras e reforma gerencial da administração pública no Brasil: “promessas não cumpridas”. **Revista de Administração Dom Alberto**, v. 1, n. 1, dez. 2014.

DIAS SOBRINHO, J. A escola e o mercado. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 75-99, jul. 2002.

ENGUITA, Mariano F. A la busca de un modelo profesional para la docencia: ¿liberal, burocrático o democrático? **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, n. 25, jan./abr. 2001. Disponível em: <http://www.rieoei.org/rie25a02.htm>. Acesso em: 23 mar. 2023.

ENGUITA, Mariano F. **Educar em tempos incertos.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Fundação do Desenvolvimento da Educação, 1995.

FELDFEBER, M. Los imperativos de autonomía y profesionalización docente: el caso de la reforma educativa en Argentina de los 90. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, v. 13, n. 2, ago./dez. 2004.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FERREIRA, Patrick Vieira. Panorama histórico: desenvolvimento da Educação Básica Privada no Brasil. **Cadernos de Educação**, v. 15, n. 31, jul./dez. 2016.

FGV. **Covid-19 acentua desigualdades regionais no Brasil, mostra estudo da FGV Social**. Disponível em: <https://portal.fgv.br/noticias/covid-19-acentua-desigualdades-regionais-no-brasil-mostra-estudo-da-fgv-social>. Acesso em: 8 abr. 2023.

FGV. Instituto Brasileiro de Economia. **Pesquisa de Sondagem da Indústria**. Rio de Janeiro: FGV, 2011–2021.

FRANÇA JÚNIOR, Reginaldo Pereira; LARA, Ricardo. **Trabalho e Ser Social**: reflexões sobre a ontologia lukácsiana e sua incidência no Projeto Ético-Político Profissional. Porto Alegre: Textos contextos, 2015. p. 20-31.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A crise da escola pública e as políticas educacionais**. Campinas: Autores Associados, 2005.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A Reforma Empresarial da Educação**: Nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Avaliação da qualidade do ensino médio nas escolas privadas de São Paulo**: a perspectiva dos gestores escolares. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

FRIGOTTO, G. **Produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre a educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Cortez, 2010.

GENTILI, P. A. **A reprodução ampliada do capital**: neoliberalismo e educação. Petrópolis: Vozes, 1999.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GIDDENS, Anthony. **Mundo em descontrole o que a globalização está fazendo de nós**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

GIROUX, Henry A. **Pedagogia e política da esperança**: Teoria, cultura e escola pública. Editora 34, 1997.

GOLDHABER, D.; HANSEN, M. Assessing the Compensation Impact of Teacher Quality. *In: ECONOMICS OF EDUCATION REVIEW*, v. 29, n. 1, p. 1-17, fev. 2010.

GOMES, R. L.; RODRIGUES, C. R. O mercado de trabalho docente em São Paulo: uma análise das condições de trabalho dos professores da rede pública e privada de ensino. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 127, p. 1335-1358, out./dez. 2014.

GREIVE-VEIGA, Cynthia. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. **Revista Brasileira de Educação** [en línea], v. 13, n. 39, 2008. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27503907>. Acesso em: 18 mar. 2023.

Haidar, Maria de Lourdes Mariotto. **O ensino secundário no Brasil Império**. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. 18. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

HOBBSAWM, Eric J. **A Era das Revoluções: 1789–1848**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

HOBBSAWM, Eric J. **A Era do Capital: 1848–1875**. 5. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

HOBBSAWM, Eric J. **A Era dos Impérios: 1875–1914**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

HOBBSAWM, Eric J. **Como mudar o mundo: Marx e o marxismo, 1840–2011**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

HOBBSAWM, Eric. **Como mudar o mundo: Marx e o marxismo, 1840–2011**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

HYPOLITO, A. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. 2. ed. [E-book]. São Leopoldo: Oikos, 2020.

IBGE. **Contas Regionais do Brasil 2019**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/economicas/contas-nacionais/9088-produto-interno-bruto-dos-municipios.html?=&t=o-que-e>. Acesso em: 18 abr. 2023.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD Contínua**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-trimestral.html>. Acesso em: 8 abr. 2023.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD Contínua**. 2019. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/rendimento-despesa-e-consumo/9173-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html?=&t=resultados>. Acesso em: 29 mar. 2023.

INEP. **Censo Escolar**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/censo-escolar>. Acesso em: 1 dez. 2022.

INEP. **Censo Escolar da Educação Básica**. Brasília, DF: Inep, 2011–2021. Disponível em: <http://inep.gov.br/web/guest/censo-escolar>. Acesso em: 8 abr. 2023.

INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2020**: Nota Técnica. Brasília: Inep, 2021.

Disponível em:

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_tecnicas/2021/nota_tecnica_censo_escolar_da_educacao_basica_2020.pdf. Acesso em: 8 abr. 2023.

INEP. **Notas Estatísticas da Educação Básica 2020**. Brasília: Inep, 2020. Disponível em:

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/notas_estatisticas/notas_estatisticas_2020.pdf. Acesso em: 14 abr. 2023.

JACOMINI, M. A.; NASCIMENTO, A. P. S.; THOMAZINI, L. Carreira e Vencimento Base dos Professores da Rede Pública Paulistana. **Educação & Realidade**, Porto Alegre – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, v. 43, n. 4, p. 1453-1475, 2018.

KOTLER, P.; KELLER, K. L. **Administração de marketing**. 14. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2012.

KRAWCZYK, Nora. Políticas de regulação e mercantilização da educação: socialização para uma nova cidadania? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, out. 2005.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

LASH, Scott; URRY, John. **The End of Organized Capitalism**. Wisconsin: University of Wisconsin Press, 1987.

LEHER, Roberto. Mercantilização da educação, precarização do trabalho docente e sentido histórico da pandemia Covid 19. **Revista De Políticas Públicas**, v. 26, n. Especial, p. 78-102, 2022.

LÊNIN, Vladimir Ilitch. **Obras completas**. São Paulo: Alfa-Ômega, 1986.

LÊNIN, Vladimir Ilitch. **O Imperialismo**: fase superior do capitalismo. São Paulo: Global, 1977.

LEVIEN, Michael. Da acumulação primitiva aos regimes de expropriação. **Sociologia & Antropologia**, Rio de Janeiro, p. 21-52, 2014.

LIMA, J. C.; CARNEIRO, M. Financiamento da educação básica no Brasil: desafios e perspectivas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp. 1, p. 67-82, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/13533/9326>. Acesso em: 15 abr. 2023.

LIMEIRA, Aline de Moraes; SCHUELER, Alessandra Frota Martinez. Ensino Particular e controle estatal: a reforma Couto Ferraz (1854) e a regulação das escolas privadas na corte imperial. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 32, p. 48-64, dez. 2008.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social**. São Paulo: Editora Boitempo, 2012.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, Érika Moreira. **Todos pela educação?** Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira. 1. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Hucitec, 2006.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

MEC. **Censo Escolar da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2021. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/educacao-basica/educacao-basica-censo-escolar>. Acesso em: 29 mar. 2023.

MELO, Josimeire Medeiros Silveira. **História da Educação no Brasil**. Fortaleza: UAB/IFCE, 2012.

MELO NETO, João Cabral de. **A educação pela pedra**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2008.

MELLO, Guiomar Namó de. **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. São Paulo: Cortez, 2007.

MIGLIAVACCA, A. **Condições de trabalho do professor**. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C. UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

MINAYO, M. C. S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciênc. saúde coletiva**, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012.

NÓVOA, António. **Profissão professor**. Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1.127-44, dez. 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Gestão democrática da educação**: desafios contemporâneos. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. O trabalho docente na América Latina: identidade e profissionalização. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, jan./dez. 2008.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educacional. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG, 2010. CD-ROM.

OLIVEIRA, Djalma P. R. **Cases de sucesso empresarial**: as melhores práticas em gestão empresarial. São Paulo: Atlas, 2010.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Educação Pública e Privada na Constituição Federal de 1988. *In*: ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera. (Orgs.). **O público e o privado na Educação: interfaces entre Estado e Sociedade**. São Paulo: Xamã, 2005. p. 155-166.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Estado e políticas (públicas) educacionais no Brasil: notas introdutórias. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 5-23, set. 2002.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2010.

PIOLLI, Evaldo. O processo de mercantilização da educação e o novo ciclo de reformas educacionais no Brasil Pós-Golpe Institucional de 2016. **Revista Exitus**, Santarém, v. 9, n. 1, p. 17-33, jan./mar. 2019.

POSHMANN, Marcio. Os trabalhadores na regressão neoliberal. *In*: OLIVEIRA, Dalila; POCHMANN, Marcio. (Orgs.). **A devastação do trabalho: a classe do labor na crise da pandemia**. Brasília: Gráfica e Editora Positiva: CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação e Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente, 2020.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). **Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil**. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/>. Acesso em: 18 abr. 2023.

QUIBAO NETO, José. **Docentes não concursados na rede estadual de ensino de São Paulo: ordenamento jurídico, perfil e remuneração**. 2015. 240f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade Federal de São Paulo, Ribeirão Preto, 2015.

QUIBAO NETO, José. **Remuneração dos professores da rede privada de educação básica na cidade de São Paulo**. 2020. 285f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

RAMOS, F. R. **A avaliação do desempenho das escolas privadas: um estudo comparativo de modelos em países selecionados**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação Brasileira: a organização escolar**. 18. ed. Verificada e ampliada. Campinas: Autores Associados, 2003.

SANTOS, F. D. V. **Trabalho Docente Em Escolas Estaduais Paulistas: o desafio do professor da categoria O**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2016.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: LDB: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, D. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. *In*: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Orgs.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas: Cortez, 2002. p. 13-24.

SCHNEIDER, Barbara Luiza. **Escola sem Partido: a censura como doutrina**. Boitempo Editorial, 2018.

SCHWARTZMAN, S. **Educação no Brasil: perspectivas para o século XXI**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2001.

SEADE. **Primeira análise da educação básica privada em São Paulo**. São Paulo: Fundação SEADE, 2014. Disponível em: https://www.seade.gov.br/wp-content/uploads/2014/11/primeira_analise_n19.pdf. Acesso em: 15 abr. 2022.

SETÚBAL, M. A.; HENRIQUES, R. **A escola que queremos**. São Paulo: Fundação Tide Setúbal, 2013.

SGUISSARDI, V. As missões da universidade, entre as quais a extensão universitária ou a terceira missão, em face dos desafios da mercadização/mercantilização. **Teoria e Prática da Educação**, v. 22, n. 3, p. 38-56, set./dez. 2019.

SILVA, Cristiano Monteiro da. **Imperialismo e o capitalismo monopolista dependente no Brasil**. 2010. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

STANDING, Guy. **Precariado: a nova classe perigosa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 685-703, jun. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302013000200015&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 23 jan. 2022.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2013.

TAYLOR, Frederick W. **Princípios da administração científica**. São Paulo: Atlas, 1995.

TORRES, R. M. **Melhorar a qualidade da educação? As estratégias do Banco Mundial**. São Paulo: Cortez, 1995. p. 125-193.

VALENCIA, Adrián Sotelo. **Globalización y precariedad del trabajo en México**. México: Ediciones El Caballito S., 2009.

XAVIER, Igor. **O projeto político das elites imperiais: Brasil, 1822–1842**. São Paulo: Alameda, 2008.

APÊNDICES

Apêndice 1

Questionário eletrônico (disponibilizado aos professores pela plataforma Google Forms)

O trabalho docente nas escolas privadas

Olá!

Este questionário é parte de uma pesquisa que se propõe a analisar as condições de trabalho dos professores das escolas privadas do Estado de São Paulo. Trata-se de uma pesquisa de pós-graduação vinculada à Faculdade de Ciências e Letras – UNESP, Campus de Araraquara.

Agradecemos a sua colaboração e disponibilidade.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido *

Leia cuidadosamente o que se segue. Caso se sinta esclarecido(a) sobre as informações que estão neste Termo e aceite fazer parte do estudo, peço que confirme ao final da leitura. Saiba que você tem total direito de não querer participar.

Os participantes não terão nenhuma despesa ao participar da pesquisa e poderão retirar sua concordância na continuidade da pesquisa a qualquer momento.

Os nomes dos participantes serão mantidos em sigilo assegurando assim a sua privacidade e, se desejarem, terão livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências.

Os dados coletados serão utilizados única e exclusivamente para fins desta pesquisa e os resultados poderão ser publicados em artigos ou eventos científicos.

O trabalho foi aprovado no Comitê de Ética em Pesquisa da FCLAr/Unesp.

Qualquer dúvida, peço a gentileza de entrar em contato com Franciele Del Vecchio dos Santos, pesquisadora responsável, telefone (16) 991079107, e-mail fran.delvecchio@gmail.com

Aceito participar

*

Você atua como docente em (marque uma ou mais alternativas):

- Escola Pública (municipal, estadual e federal)
- Escola Privada, sem fins lucrativos, com parceria com a administração pública
- Escola Privada filantrópica ou comunitária
- Escola Privada com fins lucrativos
- Serviço Social da Indústria de São Paulo (SESI-SP)

Qual o seu gênero? *

- Feminino
- Masculino
- Prefiro não dizer
- Outros...

Em qual/quais estado(s) você trabalha? *

- Acre (AC)
- Alagoas (AL)
- Amapá (AP)
- Amazonas (AM)
- Bahia (BA)
- Ceará (CE)
- Distrito Federal (DF)
- Espírito Santo (ES)
- Goiás (GO)
- Maranhão (MA)

- Mato Grosso (MT)
- Mato Grosso do Sul (MS)
- Minas Gerais (MG)
- Pará (PA)
- Paraíba (PB)
- Paraná (PR)
- Pernambuco (PE)
- Piauí (PI)
- Rio de Janeiro (RJ)
- Rio Grande do Norte (RN)
- Rio Grande do Sul (RS)
- Rondônia (RO)
- Roraima (RR)
- Santa Catarina (SC)
- São Paulo (SP)
- Sergipe (SE)
- Tocantins (TO)

Em qual (quais) etapa(s)/segmento(s) da Educação Básica você atua? (marque uma ou mais ^{*} alternativas):

- Educação Infantil
- Ensino Fundamental (1° ao 5° ano)
- Ensino Fundamental (6° ao 9° ano)
- Ensino Médio
- Curso pré-vestibular

Qual é a sua faixa etária? *

- Até 24 anos
- 25 a 32 anos
- 33 a 40 anos
- 41 a 50 anos
- Mais de 50 anos

Há quanto tempo você leciona? *

- Até 5 anos
- de 6 a 10 anos
- de 11 a 15 anos
- de 16 a 20 anos
- de 21 a 25 anos
- de 26 a 30 anos
- Mais de 30 anos

Qual é a sua formação inicial? *

- Artes Cênicas
- Artes Visuais
- Ciências Biológicas
- Ciências Sociais
- Educação Física
- Filosofia
- Física
- Geografia

- História
- Letras
- Matemática
- Música
- Pedagogia
- Teologia
- Turismo
- Outros...

Você é *

- Bacharel
- Licenciado
- Bacharel e licenciado

Você tem pós-graduação? (Marque uma ou mais alternativas)

Especialização

MBA

Mestrado

Doutorado

Não tenho

Outros...

Qual/ quais disciplina(s) você leciona? (Marque uma ou mais alternativas) *

- Artes
- Biologia
- Ciências
- Espanhol
- Filosofia
- Física
- Geografia
- História
- Inglês
- Matemática
- Música
- Língua Portuguesa
- Química
- Sociologia
- Outros...

As disciplinas que você leciona estão relacionadas ao seu curso de formação inicial? *

- Sim
- Não
- Parcialmente

Em quantas escolas você trabalha? *

- 1 escola
- 2 escolas
- 3 escolas
- 4 escolas
- 5 escolas
- Mais de 5 escolas

Caso trabalhe em mais de uma escola, elas ficam no mesmo município?

- Sim
- Não

Como você caracteriza a sua situação trabalhista na(s) escola(s) privada(s)? *
(marque uma ou mais alternativas caso tenha situações diferentes)

- CLT (Consolidação das leis do trabalho)
- Professor Particular Independente (MEI - Microempreendedor individual)
- Sem vínculo trabalhista
- Estatutário (a)
- Outro: _____

Em 2022 o valor do salário mínimo no Brasil é de **R\$ 1.212**. Considerando este valor, qual é a sua faixa salarial?

- Até 1 salário mínimo
- De 1,1 a 2 salários mínimos
- De 2,1 a 4 salários mínimos

- De 4,1 a 6 salários mínimos
- De 6,1 a 8 salários mínimos
- De 8,1 a 10 salários mínimos
- 10,1 salários mínimos ou mais
- Outro: _____

Você exerce algum outro tipo de atividade remunerada além da docência? *

- Sim
- Não

Em caso afirmativo, qual é a atividade exercida? (Se não exerce, escreva apenas *
NÃO)

Sua resposta _____

Você considera que os recursos que possibilitam a realização do seu trabalho *
envolvendo as instalações físicas, os materiais disponíveis, os equipamentos e
meios de realização das atividades são adequados? Por quê? Justifique.

Sua resposta _____

Com relação as suas formas de contratação, remuneração, carreira e estabilidade.
Você as considera adequadas? Por quê? Justifique.

Sua resposta _____

Na sua rotina **semanal** de trabalho, em quantas turmas você atua? *

- 1 turma
- 2 turmas
- 3 turmas
- 4 turmas
- 5 turmas
- 6 turmas
- 7 turmas
- 8 turmas
- 9 turmas
- 10 turmas
- 11 ou mais turmas

Para quantos estudantes no total você ministra aulas semanalmente? *

- Até 15
- Até 30
- Até 45
- Até 60
- Até 75
- Até 100
- Mais de 100

Quantas aulas você ministra na semana? *

- 1 a 10 aulas
- 11 a 20 aulas
- 21 a 30 aulas
- 31 a 40 aulas
- 41 a 50 aulas
- 51 aulas ou mais

Qual é a sua carga horária de trabalho semanal extraclasse envolvendo tempo para planejamento e preparação de aulas, avaliações projetos e demais atividades?

- Até 5 horas
- 6 a 10 horas
- 11 a 15 horas
- 16 a 20 horas
- 21 horas ou mais

Qual é o tempo médio utilizado para chegar ao seu trabalho ou deslocar-se entre mais de um posto de trabalho?

- Até 5 horas
- De 6 a 10 horas
- De 11 a 15 horas
- de 16 a 20 horas
- 21 horas ou mais

Em seu processo de trabalho você considera que conta com autonomia na definição dos conteúdos ministrados? Justifique.

Sua resposta

Você considera que conta com autonomia na metodologia como os conteúdos são trabalhados? Justifique.

Sua resposta

Você considera que conta com autonomia em relação à expressão de conceitos, valores e concepções? Justifique. *

Sua resposta

Você se sente valorizado(a) pela **escola** no desenvolvimento do seu trabalho como profissional docente? Justifique. *

Sua resposta

Você se sente valorizado(a) **pelos estudantes** no desenvolvimento do seu trabalho como profissional docente? Por quê? (Justifique). *

Sua resposta

Você se sente valorizado(a) **pelos responsáveis** no desenvolvimento do seu trabalho como profissional docente? Por quê? (Justifique)

Sua resposta _____

Ao se aproximar do final do ano letivo, você **se sente seguro** com relação à sua permanência na(s) escola(s) para o próximo ano? *

Sim

Não

Parcialmente

Outro: _____

Você participa de algum sindicato? *

Sim

Não

Outro: _____

Em caso afirmativo, a qual sindicato você é vinculado? (Caso não seja, responda apenas a palavra NÃO)

Sua resposta _____

Você se sente representado pelos docentes que atuam nessas organizações coletivas? *

Sim.

Não.

Parcialmente.

Outro: _____

Neste espaço você poderá se manifestar e complementar respostas caso julgue necessário. Suas colocações são importantes e bem vindas!

Sua resposta

Enviar

Limpar formulário