

Quando a governança limita: desafios da atuação docente frente aos limites das políticas públicas educacionais

When governance limits: challenges of teaching practice in face of educational public policy constraints

Cuando la gobernanza limita: desafíos de la práctica docente ante los límites de las políticas públicas educativas

Igor Alexandre Faulstich de Araujo¹

 <https://orcid.org/0009-0000-2848-149X>

Mateus Marchesan Pires²

 <https://orcid.org/0000-0002-9821-4271>

Resumo: Este artigo tem como propósito analisar os impactos de algumas políticas educacionais brasileiras destinadas a educação básica e os limites impostos por meio delas na atuação dos docentes em sala de aula. Para isso, foram examinadas legislações que regulam a prática pedagógica, evidenciando os interesses que orientam sua formulação e implementação. A pesquisa de cunho teórico/bibliográfico buscou compreender os objetivos dessas políticas educacionais e seus reflexos no cotidiano escolar, adotando as Relações Internacionais como uma lente analítica ainda pouco explorada em articulação com o campo educacional. A fundamentação teórica organiza-se em dois eixos: o primeiro discute a importância da autonomia docente, e função do professor a partir da Teoria Histórico-Cultural; o segundo mobiliza o marxismo clássico para refletir sobre a precarização do trabalho docente, destacando a ressignificação da escola dentro de uma lógica produtivista. Neste contexto, foram problematizados os mecanismos das avaliações em larga escala, como formas de controle do trabalho docente, e como interferem diretamente na mediação didática realizada pelos professores em sala de aula. A análise baseou-se em documentos legais que repercutem diretamente no trabalho docente, buscando contribuir para a compreensão crítica dos limites e possibilidades da atuação do professor na estrutura educacional capitalista vigente.

Palavras-chave: Políticas educacionais. Autonomia do professor. Governança educacional.

Abstract: This article aims to analyze the impacts of certain Brazilian educational policies aimed at basic education and the limits they impose on teacher's classroom practices. To this end, legislation regulating pedagogical practice was examined, highlighting the interests that guide its formulation and implementation. This theoretical and bibliographic research sought to understand the objectives of these educational policies and their

¹ Mestre em Relações Internacionais pela Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). E-mail: igorfaulstich@gmail.com.

² Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Goiás. Professor Adjunto no curso de graduação em Pedagogia da Unioeste - Campus de Foz do Iguaçu. Professor do Programa de Pós-graduação em Ensino - Mestrado. E-mail: mateuspiresgeo@gmail.com.

effects on everyday school life, adopting International Relations as an analytical lens that is still relatively underexplored in articulation with the field of education. The theoretical framework is organized into two axes: the first discusses the importance of teacher autonomy and the role of the teacher based on Cultural-Historical Theory; the second mobilizes classical Marxism to reflect on the precarization of teaching work, emphasizing the re-signification of the school within a productivist logic. In this context, large-scale assessment mechanisms are problematized as forms of control over teaching work and as elements that directly interfere with the didactic mediation carried out by teachers in the classroom. The analysis was based on legal documents that directly affect teaching work, seeking to contribute to a critical understanding of the limits and possibilities of teachers' action within the current capitalist educational structure.

Keywords: Educational policies. Teacher autonomy. Educational Governance.

Resumen: Este artículo tiene como propósito analizar los impactos de algunas políticas educativas brasileñas destinadas a la educación básica y los límites impuestos por ellas en la actuación de los docentes en el aula. Para ello, se examinaron legislaciones que regulan la práctica pedagógica, evidenciando los intereses que orientan su formulación e implementación. La investigación, de carácter teórico-bibliográfico, buscó comprender los objetivos de estas políticas educativas y sus repercusiones en la vida escolar cotidiana, adoptando las Relaciones Internacionales como una lente analítica aún poco explorada en articulación con el campo educativo. La fundamentación teórica se organiza en dos ejes: el primero discute la importancia de la autonomía docente y la función del profesor a partir de la Teoría Histórico-Cultural; el segundo moviliza el marxismo clásico para reflexionar sobre la precarización del trabajo docente, destacando la resignificación de la escuela dentro de una lógica productivista. En este contexto, se problematizan los mecanismos de evaluación a gran escala como formas de control del trabajo docente y como elementos que interfieren directamente en la mediación didáctica realizada por los profesores en el aula. El análisis se basó en documentos legales que repercuten directamente en el trabajo docente, buscando contribuir a la comprensión crítica de los límites y las posibilidades de la actuación del profesor dentro de la estructura educativa capitalista vigente.

Palabras clave: Políticas educativas. Autonomía docente. Gobernanza educativa.

Introdução

No decurso e na constituição das ciências modernas observa-se diversas interconexões entre as áreas do conhecimento, ou seja, as ciências possuem áreas de estudo que costumam dialogar entre si (Lisboa, 2019). Neste sentido ao se analisar as Relações Internacionais (RI) constata-se que esse campo do saber está frequentemente em conexão com outras disciplinas, portanto, como indica Lisboa (2019) o adjetivo “internacional” serve como o elemento distintivo que define o objeto de estudo desta ciência. Essa característica interdisciplinar, embora apresente desafios para a definição da identidade das RI, também proporciona uma riqueza teórica e metodológica aos seus estudos e investigações, que pode resultar em avanços e contribuições para distintas áreas acadêmicas. É nesta esteira, da interdisciplinaridade entre os saberes, que este artigo, um ensaio teórico e uma revisão bibliográfica documental, realizada durante o curso de mestrado, visa explorar as aproximações das RI

com a área da educação, especificamente os estudos da Psicologia da educação, pela ótica da Teoria Histórico-Cultural, proposta pelo psicólogo russo Lev Semionovitch Vigotski³ e seus colaboradores⁴.

Dessa forma, este trabalho caracteriza-se como uma reflexão teórica e documental, sem coleta de dados empíricos, cujo objetivo é promover um diálogo interpretativo sobre os limites e as possibilidades da atuação docente diante das políticas educacionais atuais que vem sendo implementadas em todo cenário educacional brasileiro. A discussão parte de uma perspectiva crítica e situada, reconhecendo que toda leitura teórica também reflete a percepção de mundo e as vivências dos autores. Assim, o artigo não pretende apresentar conclusões definitivas, mas provocar reflexões e debates, entendendo a subjetividade como parte constitutiva da produção de conhecimento. “Conversar” com os teóricos do campo a partir dessa percepção é, portanto, uma das contribuições do texto, que busca ampliar o debate junto à comunidade acadêmica interessada na temática.

Tendo isso em vista, discute-se no texto o papel fundamental do professor como mediador no processo de ensino e aprendizagem, com base na Teoria Histórico-Cultural de Vigotski. A mediação é compreendida como a interação entre o estudante e os conhecimentos culturalmente elaborados, realizada por meio de instrumentos e, especialmente, os signos, a linguagem. Nesse contexto, o desenvolvimento cognitivo do sujeito ocorre a partir da internalização de processos sociais e culturais, sendo a mediação didática realizada pelos docentes o elo entre o conteúdo e o aluno. A Zona de Desenvolvimento Proximal – ou Iminente (ZDP) (Vigotski, 2021; Prestes, 2020) é apresentada como um conceito-chave para entender o potencial de aprendizagem que pode ser alcançado com a orientação do professor. Assim, a atuação intencional e autônoma do docente é essencial para promover o avanço das funções psicológicas superiores e para garantir uma educação que vá além da mera transmissão mecânica de conteúdos, respeitando os ritmos e particularidades de cada estudante.

No contexto desta análise, as legislações educacionais examinadas foram selecionadas por representarem expressões recentes das políticas públicas brasileiras que incidem diretamente sobre a autonomia docente: a Lei Federal n.º 13.415/2017, que institui a reforma do ensino médio (Brasil, 2017); a Lei Estadual n.º 21.323/2022, que cria o Programa Educa Juntos (Paraná, 2022); e a Lei Estadual n.º 21.847/2023, que regulamenta o Bônus de Resultado de Aprendizagem no Paraná (Paraná, 2023).

³ O nome do autor aparece na literatura com diferentes grafias devido às diversas formas de transliteração do russo. Neste trabalho utiliza-se Vigotski no corpo do texto, mantendo-se nas referências e citações a grafia presente nas edições consultadas.

⁴ Este ensaio teórico é resultado do trabalho final da disciplina: Fundamentos da Teoria Histórico-Cultural e suas Contribuições para a Educação Escolar, ofertada no programa Mestrado em Ensino da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Foz do Iguaçu e o diálogo estabelecido com o levantamento bibliográfico e documental das políticas públicas para a educação, realizado no curso de Mestrado em Relações Internacionais da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), defendido em novembro de 2024.

Tais normativas ilustram a materialização de princípios de governança educacional e da influência direta da lógica neoliberal na organização do trabalho pedagógico, servindo como base para a discussão proposta neste ensaio.

A governança educacional, no contexto discutido neste estudo, envolve estruturas e processos por meio dos quais diferentes atores – sejam estes o Estado, a sociedade civil ou outros grupos de interesse – articulam-se para definir e implementar políticas educacionais. Essa perspectiva enfatiza a colaboração entre distintos níveis institucionais e sociais, influenciando diretamente a dinâmica e os rumos da educação escolar, especialmente diante dos desafios contemporâneos impostos pela globalização e pelas transformações sociais. Assim, analisar a governança requer considerar criticamente como tais interações moldam a prática educativa no cotidiano escolar.

Ao partir das Relações Internacionais como lente analítica, o estudo reconhece que os processos de governança educacional não se limitam às fronteiras nacionais, mas são influenciados por diretrizes e agendas globais, elaboradas por Organizações Internacionais que participam da formulação e difusão de políticas educacionais em escala transnacional. Essa dimensão reforça a importância de compreender a educação também como parte das dinâmicas internacionais de poder e produção de conhecimento.

Em relação a análise da temática proposta, este estudo adotou como metodologia a pesquisa documental e bibliográfica, sustentada por uma abordagem qualitativa de caráter explicativo/exploratório. A escolha por essa combinação metodológica justifica-se pelo objetivo central da investigação: compreender de que forma as políticas educacionais influenciam a atuação dos professores, logo, a sua função de mediação didática realizada na elaboração dos conhecimentos científicos historicamente acumulados pela humanidade e transmitidos na escola. A pesquisa exploratória contribui para ampliar a compreensão das relações entre governança, políticas públicas e prática docente, enquanto a pesquisa bibliográfica ofereceu o embasamento teórico necessário para uma análise crítica aprofundada. Já a abordagem qualitativa explicativa permite identificar os fatores que determinam os fenômenos observados. Como destaca Mendicoa (2003), os “estudos explicativos são aqueles que alcançam maior profundidade, [...] que permitem responder o porquê das hipóteses” (p. 79, tradução livre).

Neste estudo, foi ainda adotada a análise documental como procedimento metodológico, com o objetivo de examinar qualitativamente legislações educacionais específicas. Buscou-se compreender como essas políticas públicas estabelecem diretrizes que, direta ou indiretamente, restringem ou condicionam a atuação docente. As legislações selecionadas foram escolhidas por sua relevância no cenário atual da educação brasileira e por evidenciarem, de maneira explícita, o caráter normativo e restritivo das práticas de governança que incidem sobre a autonomia dos professores.

Dessa forma, pretendeu-se estabelecer um diálogo entre o papel mediador do professor, conforme definido por Vigotski (2009), a partir da Teoria Histórico-Cultural, e o impacto das legislações educacionais vigentes analisado sob uma perspectiva marxista. Questiona-se como a governança educacional atende aos interesses da classe dominante, limitando o papel do professor a tarefas de simples execução pedagógica e restringindo sua capacidade de promover uma educação emancipadora, crítica e integral.

O texto estrutura-se da seguinte maneira: inicialmente apresentam-se alguns dos conceitos-chaves da Teoria Histórico-Cultural⁵ de Vigotski, focando na mediação didática e no papel do professor, uma vez que é esse profissional que orienta as práticas e os encaminhamentos didático-pedagógicos no processo de ensino e aprendizagem. Em seguida, aborda-se o conceito de governança e de que forma este se relaciona com a educação e as políticas públicas que são adotadas. Após a apresentação desses dois principais temas, faz-se o diálogo entre essas perspectivas teóricas, a partir de um panorama de legislações educacionais vigentes no Brasil, com o intuito de demonstrar como estas podem afetar o papel do professor, limitando-o a tarefas de simples execução laboral, analisando-as sob a ótica marxista. Por fim, são apresentadas as considerações deste exercício teórico interdisciplinar proposto.

O Professor e a sua função na sala de aula: a mediação didática dos conteúdos

Um dos aspectos centrais da Teoria Histórico-Cultural, e o que a diferencia de outras teorias no campo da psicologia da educação, é o olhar para o desenvolvimento infantil visto no âmbito escolar, neste sentido a teoria avançou abordando o papel do professor no processo de escolarização dos sujeitos, logo, o professor é aquele que realiza a mediação didática entre o estudante e o objeto do conhecimento. Mediação esta que ocorre por meio da interação entre o estudante e os conhecimentos culturalmente construídos, utilizando ferramentas como os signos, a linguagem.

Libâneo (2011) sugere a metáfora do professor-mediador, segundo o autor o que caracteriza uma didática baseada no princípio da mediação é o trabalho em sala de aula em que o professor atua como mediador da relação cognitiva do aluno com a matéria, assim, quando o professor assegura pelo seu trabalho o encontro bem sucedido entre o aluno e a matéria de estudo é que existe uma condição

⁵ A teoria Histórico-Cultural foi proposta entre os anos de 1928 e 1931 por Vigotski e seus colaboradores, como Luria e Leontiev, esses pesquisadores russos tinham como objetivo compreender no campo da psicologia desenvolvida no contexto da revolução russa, os fenômenos psicológicos humanos e o que os difere dos demais animais; partiram da análise da teoria evolutiva assentados teoricamente no pensamento marxista, portanto, para compreender os fenômenos psicológicos do homem é necessário averiguar o seu desenvolvimento considerando a História e a Cultura; o homem se diferencia justamente dos demais animais pela sua experiência histórico/social que é culturalmente acumulada e transmitida (Vygotsky, 1991; Cole; Scribner, 1991).

eficaz da aula, ou seja, o professor é que coloca em prática e dirige as condições e os modos que permitem e asseguram o processo de conhecimento pelo aluno, portanto, a boa didática será aquela que amplia o desenvolvimento das capacidades intelectuais dos alunos por meio dos conteúdos, e que os alunos vão paulatinamente se apropriando e assimilando as capacidades humanas formadas historicamente e objetivadas na cultura material.

Nesta mesma orientação teórica a mediação para Vigotski (2009) pode ser entendida como a intervenção de um elemento (especialmente os signos criados culturalmente) que possibilitam a interação entre os termos de uma relação, neste caso, matéria de estudo e estudantes. Segundo Cole e Scribner (1991, p. 11) “Vygotsky estendeu esse conceito de mediação na interação homem-ambiente, do uso de instrumentos ao uso de signos”.

Uma ideia central para a compreensão das concepções de Vigotski sobre o desenvolvimento humano como processo sócio-histórico é a mediação. Enquanto sujeito do conhecimento o homem não tem acesso direto aos objetos, mas um acesso mediado, isto é, feito através dos recortes do real operados pelos sistemas simbólicos que dispõe. O conceito de mediação inclui dois aspectos complementares: por um lado, refere-se ao processo de representação mental; a própria ideia de que o ser humano é capaz de operar mentalmente sobre o mundo pressupõe, necessariamente, a existência de algum conteúdo mental de natureza simbólica, isto é, conteúdos que representam objetos, situações e eventos do mundo real no universo psicológico do indivíduo. Por outro lado, a mediação didática, que neste caso não se limita apenas à corporeidade ou interação direta entre professor e aluno, sendo potencializada pela organização e utilização consciente de recursos materiais e simbólicos no contexto escolar. Esses instrumentos e signos são fundamentais para o processo de internalização (Vigotski, 2009).

Essa capacidade de lidar com representações que substituem o real é que possibilita que o ser humano faça relações mentais na ausência dos referentes concretos, imagine coisas jamais vivenciadas, faça planos para um tempo futuro, enfim, transcenda o espaço e o tempo presentes, libertando-se dos limites dados pelo mundo fisicamente perceptível e pelas ações motoras abertas. A operação com sistemas simbólicos e o consequente desenvolvimento da abstração e da generalização permite a realização de formas de pensamento que não seriam possíveis sem esses processos de representação e define o salto para os chamados processos psicológicos superiores, tipicamente humanos (De Oliveira, 1992).

Ressalta-se a importância dada por Vigotski à linguagem e aos signos, os quais atuam como recursos/ferramentas sociais de comunicação, capazes de estabelecer relações que transformam não somente o meio em que o homem vive, mas também a si próprio. Segundo John-Steiner e Soubberman

(1991, p. 84), “os signos são orientados internamente, segundo Vygotsky uma maneira de dirigir a influência psicológica para o domínio do próprio indivíduo”.

Ao utilizar a linguagem e os signos, o sujeito altera o ambiente externo, e modifica sua própria psiquê, tendo em vista que os signos funcionam tanto como instrumentos sociais quanto instrumentos psicológicos. Esses signos, os símbolos e outros sistemas de representação, mediam culturalmente as interações entre o sujeito e o mundo, permitindo o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Dessa forma, o uso de signos é fundamental para a internalização nos processos cognitivos, possibilitando a (re)elaboração dos conhecimentos a partir das interações sociais e culturais.

Nesse contexto, a mediação ocorre na relação entre o sujeito e o objeto, seja por meio de instrumentos ou signos. Os instrumentos referem-se a ferramentas físicas que o indivíduo utiliza para interagir com o ambiente, enquanto os signos são ferramentas psicológicas, como os símbolos, que mediam os processos internos de pensamento (Cole; Scribner, 1991). Assim,

[...] nessa perspectiva, o traço fundamental do psiquismo humano é que este se desenvolve por meio da atividade social, a qual, por sua vez, tem como traço principal a mediação por meio de instrumentos que se interpõem entre o sujeito e o objeto de sua atividade. As funções psicológicas superiores (tipicamente humanas, tais como a atenção voluntária, memória, abstração, comportamento intencional etc.) são produtos da atividade cerebral, têm uma base biológica, mas, fundamentalmente, são resultados da interação do indivíduo com o mundo, interação mediada pelos objetos construídos pelos seres humanos (Facci, 2004, p. 65 – 66).

Portanto, a mediação envolve o processo em que o indivíduo, utilizando-se de instrumentos e signos, passa pelos processos de internalização e externalização do conhecimento, tendo em vista que esta é sempre uma relação tanto social quanto interna. Assim, essa função de mediação do conhecimento, que é culturalmente acumulado e formalmente ensinado na escola, fica sob a responsabilidade do professor, mediação esta que é conhecida como mediação didática.

Para Libâneo (2011) o papel da escola é ajudar os alunos a desenvolverem suas capacidades mentais, logo, a metodologia de ensino, é muito mais que apenas um conjunto de técnicas e procedimentos, mas o uso intencional de instrumentos de mediação que ajudarão o aluno a pensar conceitualmente a ciência que se ensina. Neste sentido o autor indica no processo de ensino e aprendizagem a dupla mediação que existe:

A pesquisa mais atual sobre a didática utiliza a palavra “mediação” para expressar o papel do professor no ensino, isto é, mediar a relação entre o aluno e o objeto de conhecimento. Na verdade, trata-se de uma dupla mediação: primeiro, tem-se a **mediação cognitiva**, que liga o aluno ao objeto de conhecimento; segundo, tem-se a **mediação didática**, que assegura as condições e os meios pelos quais o aluno se relaciona com o conhecimento. Sendo assim, a especificidade de toda didática está em propiciar as condições ótimas de transformação das relações que o aprendiz mantém com o saber (Libâneo, 2011, p. 92 – grifos nossos).

Portanto, nesta perspectiva o professor não é apenas um ‘transmissor’ de informações, mas o profissional que irá organizar as estratégias de ensino às necessidades dos estudantes, promovendo interações significativas que potencializam o desenvolvimento cognitivo, realizando a mediação didática. O papel do professor é fundamental na promoção do desenvolvimento integral do aluno, estimulando não apenas habilidades específicas, mas o aprimoramento geral de suas capacidades cognitivas. Salienta-se que o professor deve levar aos estudantes aquilo que ele ainda não teve acesso, ou não compreendeu, logo, o professor tem autonomia em sala de aula elaborando sistematicamente todas as ações necessárias para esse fim (Vygotsky, 2005).

Todavia, como bem pontua Francischett (2010) quando se fala de mediação, está não é apenas a corporeidade do Outro, sua presença, que estabelece uma relação mediatizada, ela ocorre através da comunicação, dos signos, da palavra, da linguagem. A partir desta interação, Vigotski, aponta a ocorrência do processo de internalização, em dois sentidos: através da interação interpessoal, onde o indivíduo adquire conhecimentos, habilidades e valores através do contato com o Outro, e a transformação intrapessoal, em que esses conhecimentos são integrados ao plano interno, reorganizando as estruturas cognitivas e possibilitando novas formas de pensar e agir (Góes, 1991).

De maneira geral, o processo de internalização caracteriza-se por ser contínuo, no qual, em situações específicas, o Outro influencia o desenvolvimento pessoal a partir do social, assim, o desenvolvimento intelectual do sujeito acontece do interpessoal para o intrapessoal, ou como afirmado de “fora para dentro”. Esse processo envolve, paulatinamente a transformação das interações sociais entre os indivíduos em conteúdos psíquicos internos, a partir da interação com o outro (sujeito), o indivíduo internaliza conhecimentos influenciando diretamente seu desenvolvimento cognitivo. Destaca-se que a internalização não é a mera transferência de atividades externas para o plano interno, mas envolve uma transformação qualitativa das funções psicológicas, resultando em novas formas de consciência e pensamento (Davydov; Zinchenko, 2003).

Neste sentido, “ao discutir os mecanismos pelos quais, nessa relação com o outro, as experiências de aprendizagem criam o desenvolvimento Vygotsky recorre ao conceito de zona de desenvolvimento proximal” (ZDP) (Góes, 1991, p. 19), ou como autores com traduções recentes das obras originais em russo de Vigotski, indicam Zona de Desenvolvimento Iminente ou Potencial (Vigotski, 2021). A ZDP é um momento importante da mediação do conhecimento, caracterizado por não se tratar apenas de uma simples transferência de informações, mas sim, em uma transformação qualitativa, que resulta no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como a memória voluntária, o pensamento abstrato e a autorregulação. Assim define Vigotski:

A zona de desenvolvimento iminente da criança é a distância entre o nível de desenvolvimento atual, definido pela realização autônoma de tarefas, e o nível de

desenvolvimento possível da criança, definido pela realização de tarefas que são resolvidas por ela com a orientação de adultos e em colaboração com companheiros mais aptos (Vigotski, 2021, p. 190).

A ZPD é o espaço em que a mediação do outro possibilita ao indivíduo avançar em seu desenvolvimento para além daquilo que conseguiria sozinho, este é um conceito essencial para compreender como o professor pode atuar de maneira eficaz como mediador (Góes, 1991).

Nesse sentido, a Zona de Desenvolvimento Proximal diz respeito ao potencial imediato de aprendizagem do aluno, ou seja, às habilidades que estão em processo de desenvolvimento e que podem ser consolidadas por meio da mediação eficaz do professor. É nessa zona que o educador, ao identificar as necessidades e potencialidades dos estudantes, pode intervir de maneira significativa para promover o avanço cognitivo (Vigotski, 2021). Logo, a intencionalidade do professor ao organizar os processos de ensino, e sua autonomia são essenciais.

Conforme apontado por Vigotski (2021) esta zona caracteriza-se como um momento do desenvolvimento marcado pela contínua e dinâmica internalização de processos, ocorrendo por meio da linguagem, símbolos e ferramentas culturais. Através dela, o indivíduo assimila os modos de pensar, agir e resolver problemas característicos de sua cultura e sociedade. Nesse contexto, destaca-se que o conhecimento vai sendo elaborado por incontáveis gerações anteriores, nas quais o desenvolvimento psicológico se dá por meio da apropriação das diversas formas culturais (Davydov; Zinchenko, 2003).

A relação da ZPD com o papel do professor em sala de aula, está em identificar o nível de desenvolvimento dos estudantes e partir de então oferecer recursos e meios necessários para o avanço no desenvolvimento cognitivo do indivíduo. Aquilo que uma criança precisa de auxílio para realizar hoje, futuramente será capaz de fazer sozinha (Cole; Scribner, 1991). A partir dessa perspectiva de análise sobre o desenvolvimento do indivíduo, cabe ao professor a adequação de meios para a mediação do conhecimento entre o conteúdo e o aluno. Portanto,

A zona de desenvolvimento proximal provê psicólogos e educadores de um instrumento através do qual se pode entender o curso interno do desenvolvimento. Usando esse método podemos dar conta não somente dos ciclos e processos de maturação que já foram completados, como também daqueles processos que estão em estado de formação, ou seja, que estão apenas começando a amadurecer e a se desenvolver (Vygotsky, 1991, p. 58).

Para além disso, o ensino não deve apenas transmitir informações, mas transformar qualitativamente o desenvolvimento cognitivo, social e cultural do aluno. Essa abordagem reforça a importância de uma prática pedagógica intencional e contextualizada, capaz de promover o potencial humano em sua totalidade, adaptando-se ao desenvolvimento e à realidade de cada aluno, sem tentar impor um modelo único de ensino que desconsidere as particularidades individuais.

A partir dessa concepção de mediação e autonomia docente, torna-se possível compreender como as condições estruturais e políticas que moldam o trabalho pedagógico interferem na efetivação dessa função mediadora. Em outras palavras, se a autonomia é condição para que o professor exerça sua intencionalidade educativa, tal como propõe Vygotsky (2005), é também necessário questionar os mecanismos externos que limitam essa autonomia. Nesse ponto, as políticas de governança educacional configuram-se como dispositivos de regulação e controle que incidem diretamente sobre a prática docente, tensionando a relação entre o caráter emancipador da prática pedagógica e as exigências produtivistas impostas ao trabalho educativo. A seguir, discute-se como o conceito de governança, associado às transformações neoliberais nas políticas públicas, redefine o espaço da escola e o papel do professor.

Governança educacional: conceitos e práticas

A governança educacional é um mecanismo de definição de políticas, normas e práticas que orientam e regulam o funcionamento do sistema de ensino como um todo. No entanto, quando essas diretrizes se tornam excessivamente rígidas, podem limitar a autonomia docente e impactar negativamente a prática pedagógica. Esta seção do texto explorará o conceito de governança educacional e abordará como essas escolhas e imposições podem impactar a prática docente, apresentando exemplos de políticas e normas que restringem a capacidade do educador no que diz respeito à sua autonomia em sala de aula.

O conceito de governança emerge com maior ênfase a partir das reformas neoliberais das décadas de 1980 e 1990, associadas à difusão de princípios de eficiência, produtividade e responsabilização nas políticas públicas (Fraser, 2024). Nessa perspectiva, a governança foi concebida como um modelo de gestão que substitui o controle direto do Estado por formas descentralizadas de regulação, muitas vezes mediadas por organismos internacionais, empresas privadas e organizações da sociedade civil. No campo educacional, essa lógica passou a orientar reformas estruturais influenciadas por diretrizes do Banco Mundial, da OCDE e da UNESCO, que disseminaram a noção de qualidade atrelada ao desempenho e à mensuração de resultados (Quezada; 2020).

Antes de adentrar no tema da governança educacional, é necessário explicar a que se refere o termo governança. Conforme apontado por James N. Rosenau e Ernst-Otto Czempiel (2000, p. 15): “governança refere-se a atividades apoiadas em objetivos comuns, que podem ou não derivar de responsabilidades legais e formalmente prescritas e não dependem, necessariamente, do poder de polícia para que sejam aceitas e vençam resistências”. Ou seja, governança refere-se a processos

formais ou informais utilizados por atores que não necessariamente sejam o Estado, com o objetivo de atingir determinada função ou propósito que motivou essa interação.

Ressalta-se a distinção entre este termo e governo, onde o “governo sugere atividades sustentadas por uma autoridade formal, pelo poder de polícia que garante a implementação das políticas devidamente instituídas” (Rosenau; Czempiel, 2000, p. 15). Enquanto a governança pode envolver diversos atores e processos menos formalizados, o governo está associado à autoridade oficial e às estruturas estatais formais.

Sendo assim, a governança caracteriza-se como um conjunto de processos, estruturas e mecanismos que orientam a tomada de decisões, a implementação e a avaliação de políticas dentro de uma determinada esfera, seja ela pública ou privada. No contexto brasileiro, a governança envolve a participação e a interação de diversos atores sociais, incluindo o Estado, instituições, organizações da sociedade civil e cidadãos, na formulação e condução de ações que, em teoria, visam ao bem comum (Marangoni; Petry, 2021).

Sob uma leitura crítica inspirada em Marx, reconhece-se que o Estado tende a operar como instrumento de reprodução das relações de poder e de manutenção dos interesses dominantes. Contudo, é igualmente necessário reconhecer que o Estado é também um espaço de disputa entre projetos sociais distintos, atravessado por contradições e tensões que se expressam nas políticas públicas (Marx, 2004).

Assim, as políticas educacionais podem tanto reforçar a lógica produtivista e de controle quanto abrir brechas para práticas emancipatórias, a depender da correlação de forças e dos atores que as implementam. Essa ambiguidade é central para compreender o papel da governança na contemporaneidade: ela combina mecanismos de regulação neoliberal com discursos de participação e colaboração, que nem sempre se traduzem em efetiva democratização das decisões (Fraser, 2024).

Essa participação é marcada pela disputa entre diversos grupos, sejam eles a sociedade como um todo, o Estado ou entidades privadas, os quais têm algo a barganhar em determinada política ou campo de atuação. Para que haja governança, é necessário que exista um espaço de representação e, por consequência, de poder e domínio (Marangoni; Petry, 2021). Nesse contexto, a governança educacional pode ser compreendida como um campo de disputa simbólica e material, no qual diferentes atores procuram exercer influência sobre os rumos da educação pública. Assim, faz-se necessário mencionar Karl Marx e Friedrich Engels (2007, p. 47), os quais afirmam que “as ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes”, de modo que aqueles que controlam as instâncias de governança também determinam, em grande medida, os sentidos atribuídos à educação e às instituições de produção intelectual.

A educação, enquanto campo de disputa, configura-se como um espaço político em que diferentes atores buscam exercer poder e direcionar decisões conforme seus interesses, muitos deles de natureza econômica. Nesse cenário, as políticas educacionais e as estruturas de governança frequentemente expressam a correlação de forças entre esses grupos, refletindo prioridades que atendem, em grande medida, aos interesses da classe dominante e às demandas do mercado (Marangoni; Petry, 2021).

A governança, no âmbito educacional, refere-se às estruturas, processos e mecanismos de regulação que orientam e condicionam o funcionamento do sistema de ensino, abrangendo desde a formulação de políticas públicas até a gestão das instituições escolares. Essas diretrizes definem normas, metas e instrumentos de controle que os professores devem seguir, influenciando diretamente sua autonomia e os modos de mediação didática em sala de aula. Desse modo, a governança educacional, embora se apresente como estratégia de coordenação e qualidade, incide de forma determinante sobre a prática docente e sobre o próprio sentido do processo educativo, cujo resultado desejável deveria ser o desenvolvimento pleno e social do aluno (Inchuca; Rodrigues; Scoleso, 2024).

Por este viés, ressalta-se que a influência da governança na educação não é apenas uma questão administrativa ou técnica, mas, sobretudo, uma relação de poder em que interesses econômicos e políticos frequentemente se sobrepõem às necessidades pedagógicas e sociais. Essa interferência transforma a escola em espaço de disputa por sentidos e finalidades, demandando uma análise crítica sobre como tais relações redefinem o processo de ensino e aprendizagem e limitam a função social da escola e o papel mediador do professor.

Portanto, ao analisar a governança educacional sob a ótica das relações de poder, dos condicionamentos estruturais e das disputas ideológicas, torna-se evidente a necessidade de questionar quais grupos sociais e econômicos se beneficiam prioritariamente das políticas educacionais vigentes. Esse questionamento desloca o olhar da aparência de neutralidade dessas políticas para suas determinações históricas e materiais, permitindo compreender de forma mais profunda os desafios enfrentados pelos professores na construção de uma prática pedagógica autônoma, crítica e orientada ao desenvolvimento integral dos alunos.

Conforme apontado por Brittes, Costa e Lima:

o que se observa em relação ao trabalho docente nas escolas é um processo de autonomia imaginada que interpela esses profissionais à busca de resultados, índices, rankings, afastando-as/os da concepção integral de profissionalismo, condicionando o seu processo de trabalho como mera busca por alcance de resultados isolados das necessidades reais de ensino e aprendizagem. Inclui-se ainda neste processo de desprofissionalização docente a ilusão de que a busca incessante por uma boa colocação no ranking é fator determinante para a profissionalização docente (2021, p. 5).

Essa constatação evidencia que, sob o paradigma da governança, a docência passa a ser mensurada por indicadores quantitativos, o que reforça a lógica produtivista e fragiliza a dimensão ética e intelectual do trabalho pedagógico. A autonomia docente, antes compreendida como condição para a mediação crítica e intencional do conhecimento, converte-se em uma pseudoautonomia subordinada a mecanismos de avaliação e controle (Brittes; Costa; Lima, 2021).

As avaliações em larga escala, amplamente inseridas no sistema educacional, são exemplos, da busca por dados quantitativos, e de uma interferência direta no cotidiano escolar, que se molda para atender o ranqueamento. Observa-se uma significativa alteração das práticas pedagógicas, formando para o teste, uma vez que o objetivo final passa a ser a obtenção de metas estabelecidas pelo governo, onde a eficiência passa a ser mais importante do que a formação. Assim:

Enquanto a eficiência é tratada como um conceito econômico relativo ao sistema, como uma prestação de contas referente ao serviço ofertado à sociedade em contrapartida do valor financeiro aplicado; a eficácia tem sido disseminada como um conceito escolar, projetado em seus sujeitos – sobretudo diretores e professores – que devem alcançar as metas de desempenho estabelecidas pelos governos e, ainda, corresponder às novas necessidades da sociedade da informação e do conhecimento, no sentido da formação para o trabalho (Saraiva; Souza, 2020, p. 130).

Além de funcionarem como mecanismos de avaliação, esses instrumentos também atuam como ferramentas de monitoramento. A partir dos resultados obtidos, torna-se possível identificar e hierarquizar escolas e docentes, configurando um sistema de vigilância simbólica que condiciona as práticas pedagógicas e reforça a lógica meritocrática. Desse modo, cria-se um ambiente de pressão constante, em que o foco desloca-se do processo educativo para o cumprimento de metas externas ao ato pedagógico.

Observa-se ainda que, ao contrário do cenário ideal que tais avaliações deveriam proporcionar, em teoria, a identificação de necessidades específicas de melhoria, elas frequentemente funcionam como meio de concessão de financiamentos ou de premiação para docentes e instituições. A bonificação por desempenho, quando vinculada a resultados padronizados, produz uma cultura de competição que desconsidera as desigualdades estruturais entre escolas e redes de ensino, “compondo à educação pública um caráter meritocrático de uma proposta de política liberal, que estabelece que as conquistas são dadas pelo processo de esforço pessoal, o mérito de cada um, independente da desigualdade de oportunidades” (Cunha *et al.*, 2020, p. 321).

Esse modelo evidencia o deslocamento do sentido social da educação para uma lógica de mercado, na qual o valor do trabalho docente é medido pela produtividade e pelo cumprimento de metas. Trata-se de uma racionalidade que se opõe frontalmente à concepção vigotskiana de ensino como mediação intencional e transformadora, pois reduz o professor a executor de protocolos. Assim,

a eficiência e a eficácia deixam de ser princípios pedagógicos e passam a ser instrumentos de controle, transformando a escola em um espaço de mensuração, e não de formação (Cunha *et al.*, 2020).

Nesse contexto, presencia-se “alguns dos problemas que Vygotsky ressaltou e que ainda estão vivos hoje (que) são a extensão e os objetivos da educação pública, o uso de testes padronizados para medir a potencialidade escolar das crianças e modelos eficazes para o ensino e formulação de currículos” (John-Steiner; Souberman, 1991, p. 86).

A autonomia docente em risco: impactos das políticas educacionais

Ao observar o avanço das políticas de governança e das reformas educacionais de base neoliberal, torna-se evidente que a autonomia docente vem sendo progressivamente fragilizada. As estratégias de controle e monitoramento, legitimadas pelo discurso da eficiência e da responsabilização, acabam por transformar o professor em executor de metas, esvaziando o sentido pedagógico de sua atuação e enfraquecendo a dimensão crítica e criativa do trabalho docente.

Nessa perspectiva, a análise marxista permite compreender que a docência, ao ser submetida a parâmetros de produtividade e desempenho, passa a integrar o mesmo movimento de alienação que Marx descreve em relação ao trabalho industrial. O professor, privado da autonomia sobre o processo e o produto de seu trabalho, converte-se em mero operador de instrumentos e políticas definidas externamente, o que descaracteriza sua função mediadora e emancipatória.

Sendo assim, analisar-se-á, sob esta perspectiva as políticas educacionais e práticas de governança discutidas anteriormente. O foco é compreender como tais medidas impactam a autonomia docente, limitando suas práticas pedagógicas e transformando o ensino em um processo mecanizado e sujeito à lógica da performatividade e da avaliação quantitativa.

Ao examinar tais elementos por meio da lente marxista, busca-se compreender como o sistema educacional atual contribui para a reprodução das ideias dominantes, mantendo a estrutura social vigente e reforçando a subordinação do trabalho docente às exigências do capital. Para este fim, foram selecionadas legislações de cunho educacional que ilustram de maneira concreta a materialização desses mecanismos de controle.

Dentre os aspectos investigados, destaca-se a implementação de programas de incentivo baseados em métricas quantitativas, que associam o desempenho escolar a bonificações para professores e instituições. Essas iniciativas, ao mesmo tempo em que buscam estimular melhorias no ensino, acabam por reforçar uma lógica mercantilista e produtivista, em que a educação passa a ser medida por indicadores numéricos, desconsiderando as condições concretas de trabalho e a complexidade do processo educativo.

No estado do Paraná, por exemplo, observa-se a implementação do Bônus de Resultado de Aprendizagem, regulamentado pela Lei nº 21.847/2023 (Paraná, 2023), que estabelece a distribuição de bonificações para servidores da educação com base no desempenho dos alunos em avaliações padronizadas. Tal prática impõe uma concepção instrumental da docência, privilegiando resultados numéricos e limitando a liberdade de planejamento e execução do ensino pelos professores.

Nesse sentido, retomando a Lei nº 21.847/2023, tal legislação exemplifica como a lógica meritocrática se traduz em instrumentos normativos que reforçam a performatividade no ensino. A partir deste mecanismo, estabelecem-se critérios específicos para a concessão do Bônus de Resultado de Aprendizagem, condicionando a remuneração dos docentes ao desempenho dos alunos em avaliações padronizadas (Paraná, 2023).

Segundo o texto legal, os seguintes parágrafos merecem atenção:

Art. 1º Institui o Bônus de Resultado de Aprendizagem - BRA aos servidores efetivos, aos Contratados em Regime Especial e aos ocupantes de cargo de provimento em comissão que exerçam atividades nas instituições de ensino, nos Núcleos Regionais de Educação, na Secretaria de Estado da Educação - SEED e nas unidades a ela vinculadas, no ano de aplicação do Sistema de Avaliação de Educação Básica - SAEB.

Parágrafo único. O Bônus de Resultado de Aprendizagem - BRA possui caráter excepcional e **tem como objetivo incentivar a melhoria da qualidade educacional da rede estadual de educação básica do Paraná** (grifos nossos).

Art. 2º A evolução da aprendizagem dos estudantes será aferida mediante a comparação dos resultados obtidos pelas instituições de ensino nas duas últimas edições do **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB** (grifos nossos).

§ 1º A Secretaria de Estado da Educação - SEED, por meio de ato próprio, **estabelecerá as metas mínimas de evolução do índice de aprendizagem para cada instituição de ensino** (grifos nossos).

§ 2º Para **aferir** a evolução de aprendizagem, será considerado o resultado individualizado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB da instituição por etapa de ensino (grifos nossos).

Fazendo uso da legislação supracitada, esta servirá como uma moldura que permitirá a sistematização do objeto de estudo, no que diz respeito à eficiência, à eficácia e à produtividade em contraposição a aspectos mais holísticos da educação. Sob a ótica marxista, tais dispositivos normativos não são neutros: eles traduzem, na esfera educacional, os mesmos princípios de mensuração e competição característicos do modo de produção capitalista.

Nesse sentido, Marx e Engels (2017, p. 36) afirmam:

Mas, vocês dirão, destruímos a mais santificada das relações, quando substituímos a educação doméstica pela social. E a sua educação, ela também não é social e determinada pelas condições sociais sob as quais se educa, pela intervenção da

sociedade, direta ou indireta, por meio das escolas etc.? [...] Eles procuram alterar o caráter desta intervenção e retiram a educação da influência da classe dominante.

O fato de essa bonificação estar regulamentada pelo estado paranaense está alinhado com o conceito de Estado, o qual segundo Marx e Engels, “[...] não é nada mais do que a forma de organização que os burgueses se dão necessariamente, tanto no exterior como no interior, para a garantia recíproca [...] de seus interesses” (Marx; Engels, 2007, p. 75). Sob essa perspectiva, reforça-se a percepção de que tais políticas atuam na manutenção das estruturas de poder e a reprodução das relações de produção existentes. Isso ocorre porque promovem um modelo educacional que prioriza metas quantitativas em detrimento do desenvolvimento crítico e integral dos alunos, limitando a autonomia dos professores e atendendo aos interesses da classe dominante.

Nota-se ainda que essa legislação não deve ser considerada neutra, baseando-se no arcabouço teórico utilizado nesta pesquisa. Tendo em vista que assim como evidenciado a educação é influenciada pelas relações de poder e pelas condições materiais da sociedade, podendo servir como instrumento de manutenção das estruturas de dominação existentes (Marx; Engels, 2017).

Isso porque a lei em questão, longe de ser uma medida imparcial, reforça as desigualdades sociais ao privilegiar e incentivar avaliações baseadas em dados quantitativos que não refletem a verdadeira qualidade do ensino. Como consequência, limita a autonomia do professor em sala de aula, uma vez que seu trabalho passa a ser constantemente monitorado por meio de um sistema de avaliação que condiciona sua bonificação. Isso resulta em um ambiente educacional regido pela lógica de mercado, em que o verdadeiro propósito da educação, o desenvolvimento integral dos alunos, deixa de ser o foco principal, especialmente quando esse propósito entra em conflito com as práticas exigidas para a preparação dos alunos para avaliações em massa.

Por fim, sob a perspectiva marxista, essa prática tende a reforçar a lógica capitalista dentro do ambiente educacional, transformando a educação em mercadoria e desvirtuando seu papel emancipador, uma vez que “estes trabalhadores, que são obrigados a se venderem um a um, são uma mercadoria como qualquer outro artigo de comércio” (Marx; Engels, 2017, p. 23). Somando a esta afirmação “a produção produz o homem não somente como uma mercadoria, a mercadoria humana, o homem na determinação da mercadoria; ela produz, nesta determinação respectiva, precisamente como um ser desumanizado tanto espiritual [...] quanto corporalmente” (Marx, 2004, p. 92-93).

A seguir, analisar-se-á a Lei nº 21.323, de 20 de dezembro de 2022, que trata sobre o Programa Educa Juntos, em vigor até o presente momento no estado do Paraná. Esta legislação, tem como objetivo (em teoria) oferecer um ensino de melhor qualidade, por meio de recursos tecnológicos, sendo estes conforme observado no Artigo 4, § 1º, inciso II (Paraná, 2022): a) Plataforma de Matemática; b) Plataforma de Redação; c) Plataforma de Inglês; d) Sistema Estadual de Registro Escolar

- SERE; e) Livro de Registro de Classe Online - LRCO; f) Outras tecnologias ou sistemas regulamentados por ato do poder executivo;

Observa-se que a partir do § 2º, inciso I, a legislação estabelece a utilização obrigatória destas plataformas custeadas, vinculando a adesão ao programa a essa obrigação (Paraná, 2022). Essa medida centraliza o controle sobre os recursos tecnológicos utilizados nas escolas públicas, reduzindo a margem de autonomia das redes locais para adotar outras metodologias que atendam melhor às suas realidades específicas.

Marx e Engels (2017, p. 23) afirmam que,

Devido ao uso extensivo da maquinaria e à divisão do trabalho, o trabalho dos proletários perdeu todo o seu caráter autônomo e, conseqüentemente, todo o encanto para o trabalhador. Ele torna-se um mero apêndice da máquina e exige-se dele apenas a operação mais simples, mais monótona e mais fácil de aprender.

Esta citação alude ao contexto em que os professores se tornam meros operadores de recursos tecnológicos, refletindo o que Marx e Engels descreveram sobre o uso extensivo do maquinário que aliena o trabalhador de seu processo produtivo (Marx; Engels, 2017).

O mesmo pode ser dito em relação ao material didático e às práticas pedagógicas, onde se visualiza a imposição do Estado de práticas padronizadas por meio de legislações e sistemas de avaliação. Esses mecanismos não permitem flexibilidade na aplicação de métodos alternativos, restringindo a liberdade do docente para adequar o ensino às realidades de sua turma. Além disso, impõem uma fórmula fixa, que limita as opções do professor em adaptar suas abordagens pedagógicas para atender às necessidades específicas dos alunos.

Reforça-se, assim, a hipótese de que o Estado atua como um mecanismo para a manutenção do *status quo* e, por consequência, interfere diretamente na capacidade do professor de mediar o conhecimento ao aluno.

O último exemplo escolhido para ilustrar as influências da governança no campo educacional é o chamado notório saber, um termo jurídico e educacional presente na legislação brasileira, que prevê a possibilidade de pessoas sem formação pedagógica formal atuarem como professores, com base em seu conhecimento técnico ou prático em determinada área. Essa prática reflete uma escolha de governança que busca atender demandas emergentes do mercado de trabalho e da sociedade, mas que também levanta questões sobre o papel da formação pedagógica e os desafios enfrentados por esta em um contexto marcado pela valorização de conhecimentos técnicos em detrimento de competências pedagógicas (Costa, 2022).

Essa decisão de governança pode ser interpretada como um sintoma da marginalização da formação docente, questionando o equilíbrio entre expertise técnica e formação pedagógica no campo educacional. Uma vez que,

[...] restringe a profissão docente ao domínio de um saber técnico, descolado de uma formação para a integralidade do aluno dos cursos técnicos de nível médio. Salienta-se ainda que, não se exige destes profissionais com notório saber, a formação em cursos de graduação, nem tampouco em qualquer outro nível da educação básica uma vez que, o requisito para ministrar aulas pode ser a formação ou experiência profissional.

O contexto de governança aqui mencionado refere-se ao papel do Estado, que, segundo Ball (2018, p. 3) “trabalha com outros, ou ‘terceiriza’ suas tarefas de solução de problemas. Os problemas tornam-se oportunidades de lucro. As soluções são pagas. Existe um mercado de soluções”. No campo educacional, essa lógica tem contribuído para a adoção de políticas que buscam preencher lacunas geradas pela diminuição contínua de profissionais com formação adequada. Essa situação é agravada pela desvalorização histórica da profissão docente, frequentemente reduzida, no senso comum, a uma vocação ou um trabalho secundário, como destaca Costa (2022, p. 3): “[...] professor quebra-galho em que, por vezes, o aluno indaga: professor, você não trabalha, só dá aula?”. Nesse cenário, abrem-se espaços para a implementação de políticas como Lei Federal n.º 13.415/2017 (Brasil, 2017) que será descrita a seguir, representando uma solução pragmática para demandas específicas, mas que também reflete escolhas de governança que afetam diretamente a valorização e o papel da formação pedagógica.

Antes de tratar da Lei n.º 13.415/2017, é necessário destacar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9.394/1996, é a legislação vigente que estabelece as diretrizes gerais para a organização da educação brasileira, definindo os fundamentos para o funcionamento dos sistemas de ensino e para a formação docente. Essa legislação sucedeu normativas anteriores, com o objetivo de modernizar a organização educacional e atender às demandas da sociedade contemporânea, pelo menos em teoria (Brasil, 1996).

Dando continuidade, a Lei Federal n.º 13.415/2017, que complementa a LDB ao instituir a reforma do ensino médio, trouxe consigo mudanças significativas ao cenário educacional, incluindo a flexibilização curricular e a valorização do ensino técnico e profissionalizante (Brasil, 2017).

Nesse contexto, o conceito de notório saber ganha maior destaque, o qual, assim como mencionado, passa a permitir que profissionais com reconhecido conhecimento técnico ou prático em determinada área possam atuar como docentes, mesmo sem formação pedagógica formal. Sendo assim, volta-se a atenção ao Notório Saber e seus principais impactos ao aluno e de que maneira esta é vista pela lente marxista.

De início, destaca-se que esta legislação desvaloriza a formação de profissionais/professores em cursos de licenciatura ou complementares, uma vez que essa formação deixa de ser uma exigência. Isso representa uma exclusão do profissional licenciado para este fim, tendo em vista que tal formação é necessária para a compreensão das metodologias de ensino aplicáveis em sala de aula. A sala de aula exige do professor a intencionalidade de mediar o conhecimento, uma vez que, nesse contexto, “a educação torna-se o desenvolvimento” (Ivic, 2010, p. 24), ademais, conforme descreve Costa (2022, p. 12) “professores são profissionais do ensino-aprendizagem”, sua atuação vai além de apenas apresentar o conteúdo ao aluno, mas sim, de garantir que este seja capaz de adquirir o que está sendo mediado em sala de aula.

Reforçando este princípio, Vygotsky (1991, p. 87) demonstra que,

o ensino representa, então, o meio através do qual o desenvolvimento avança; em outras palavras, os conteúdos socialmente elaborados do conhecimento humano e as estratégias cognitivas necessárias para sua internalização são evocados nos aprendizes segundo seus “níveis reais de desenvolvimento”.

Por esse motivo, salienta-se que a falta de uma formação pedagógica sólida limita a capacidade do professor de atuar como mediador. Ademais, a educação é também um mecanismo de poder, em que [...], despertar-lhe a consciência político-social” (Costa, 2018, p. 247).

Esses dois pontos são necessários para compreender a importância e o interesse na manutenção do *status quo* por meio de mecanismos que dificultam ou impossibilitam a mediação do conhecimento, conforme exposto por Karl Marx (2004, p. 106), “o caráter social é o caráter universal de todo o movimento; assim como a sociedade mesma produz o homem enquanto homem, assim ela é produzida por meio dele”. Outro ponto que se faz necessário mencionar é que, a partir do momento em que se esvazia a consciência social do aluno, este passa a não ter consciência de sua situação e, nesse contexto, “para o capitalista, a aplicação mais útil do capital é aquela que lhe rende, com igual segurança, o maior ganho. Esta aplicação não é sempre a mais útil para a sociedade” (Marx, 2004, p. 46).

Dessa forma, ao adotar o sistema de Notório Saber, em que se contratam profissionais sem a plena formação para a mediação do conhecimento, o sistema educacional pode contribuir para a manutenção das desigualdades sociais e econômicas, conforme criticado por Marx e Engels (2017). Por isso, necessitar-se-á criar um ambiente em que o profissional possa exercer plenamente sua função, a fim de formar sujeitos emancipados, com uma educação digna, de qualidade e que atenda aos interesses da classe trabalhadora, e não apenas às classes dominantes.

Tendo em vista que o conjunto dessas políticas: bonificações, controle tecnológico e notório saber, reforça e constitui um processo de mercantilização e burocratização da prática pedagógica, em

que o professor é gradativamente afastado de sua função mediadora e formadora. A autonomia docente, encontra-se, assim, ameaçada por mecanismos que subordinam a educação a métricas de produtividade e eficiência.

Considerações finais

Diante do cenário analisado, constata-se um desafio significativo para que o docente exerça plenamente sua autonomia e atue como mediador efetivo do conhecimento. A imposição crescente de políticas educacionais normativas, somada à constante adoção de tecnologias e ferramentas avaliativas que monitoram as práticas pedagógicas, limita a capacidade do professor de adaptar suas ações às reais necessidades dos estudantes em sala de aula.

As práticas de governança, ao se apoiarem em discursos de eficiência e performatividade, produzem uma docência condicionada, em que o trabalho pedagógico se submete a parâmetros externos e à lógica de resultados. Nessa conjuntura, o professor é frequentemente compelido a atender exigências burocráticas e a cumprir metas quantitativas que pouco dialogam com o propósito formativo da educação.

Nesse contexto, emerge uma questão fundamental: como o professor pode exercer sua autonomia em sala de aula quando grande parte do seu tempo é consumida pelo cumprimento de demandas institucionais, como o uso de plataformas digitais que impõem um modelo de ensino rigidamente controlado? A vigilância contínua das práticas pedagógicas, frequentemente justificada por metas e bonificações, cria um ambiente no qual a docência se torna refém de resultados quantitativos, dissociados de uma formação verdadeiramente crítica e emancipatória.

Sob a ótica marxista, essa racionalidade reflete a subsunção do trabalho pedagógico à lógica do capital, convertendo o ato educativo em mercadoria e o professor em agente produtivo. Essa realidade evidencia a precarização do trabalho docente, tornando-o cada vez mais burocrático e mecanizado. A lógica da performatividade e da mensuração de resultados desconsidera as particularidades do processo educativo, reduzindo o professor a um executor de diretrizes preestabelecidas, ao reduzir o ensino a simples métricas, corre-se o risco de esvaziar sua função transformadora, contribuindo para a manutenção das desigualdades sociais e econômicas existentes. Além disso, medidas como a aceitação do notório saber reforçam essa desvalorização ao permitir que profissionais sem formação pedagógica assumam a função docente, comprometendo a qualidade da educação e o papel da escola como espaço de transformação social.

Diante disso, torna-se essencial repensar os rumos da educação e reivindicar políticas que garantam condições para uma prática pedagógica autônoma, reflexiva e comprometida com a formação

integral dos estudantes. A avaliação escolar deve ir além da lógica produtivista, incorporando dimensões qualitativas que permitam compreender e atender as reais demandas dos alunos. Somente por meio de uma educação que priorize o pensamento crítico e a emancipação será possível romper com as amarras da performatividade e garantir um ensino verdadeiramente transformador.

Ademais, busca-se trazer uma última reflexão acerca da perda do prestígio e do reconhecimento da docência, em que muitos profissionais passam a enxergar a sala de aula apenas como uma fonte complementar de renda, distanciando-se do compromisso essencial com a formação integral dos estudantes. A docência, porém, não pode ser reduzida a uma atividade mecânica, limitada à execução de tarefas pré-definidas. É preciso reposicionar o professor em sua função social de mediador do conhecimento, reconhecendo-o como agente central desse processo. Por fim, ressalta-se que não cabe ao professor apenas transmitir o conhecimento, mas possibilitar que cada aluno construa seus próprios conhecimentos com autonomia.

Referências

BALL, S. J. Política Educacional Global: reforma e lucro. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, 3, 2018. 1-15. DOI: 10.5212/retepe.v.3.015.

BRASIL. Lei Federal nº 9.394/1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**, Brasília, DF, dez. 1996.

BRASIL. Lei Federal nº 13.415/2017. **Altera a Lei de diretrizes e bases da educação nacional, nº 9394/1996**, Brasília, DF, fev. 2017.

BRITTES, L. R.; COSTA, J. M. D.; LIMA, C. L. D. Desejo de performance na arena discursiva da desprofissionalização docente. **Research, Society and Development**, 10, n. 1, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i1.11702>.

COLE, M.; SCRIBNER, S. Introdução. In: COLE, M.; JOHN-STEINER, V.; SCRIBNER, S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução de José Cipolla Neto. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora, 1991. p. 7-15.

COSTA, M. A. O notório saber e a precarização da formação docente para a educação profissional. **Revista Profissão Docente**, 18, n. 39, 2018. 239-254. DOI: <http://dx.doi.org/10.31496/rpd.v18i39.1205>.

COSTA, M. A. Conhecimentos estruturantes para a formação de professores. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, 25, 2022. 1–24. DOI: <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.24>.

CUNHA, N. V. S. et al. Avaliação externa e autonomia docente: o SMAEF como meio de reprodução da cultura por resultados. **Movimento-revista de educação**, 7, n. 15, 2020. 313-336. DOI: <https://doi.org/10.22409/mov.v7i15.44467>.

DAVYDOV, V. V.; ZINCHENKO, V. V. A contribuição de Vygotsky para o desenvolvimento da psicologia. In: DANIELS, H. **Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos**. [S.l.]: Papirus Editora, 2003. p. 151-167.

DE OLIVEIRA, M. K. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: LA TAILLE, Y. D.; DE OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus Editorial, 1992. p. 23-34.

FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cadernos Cedes**, 2004. 64-81. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622004000100005>.

FRANCISCHETT, M. N. **A cartografia no ensino de geografia: abordagens metodológicas para o entendimento da representação**. Cascavel: Edunioeste, 2010.

FRASER, N. (2024). **Capitalismo canibal: como nosso sistema está devorando a nossa democracia, o cuidado e o planeta e o que podemos fazer a respeito disso**. Belo Horizonte: Autonomia Literária.

GÓES, M. C. A natureza social do desenvolvimento psicológico. In: CADERNOS CEDES **Pensamento e linguagem: estudos na perspectiva da Psicologia soviética**. Campinas: [s.n.], 1991. p. 17-24.

INCHUCA, L. J. S.; RODRIGUES, W.; SCOLESO, F. Educação, governança e desenvolvimento regional: correlação, princípios e conceitos. **Revista Educação e Saber – REdeS**, 2024. 1-11. ISSN: 2965-9264.

IVIC, I. Teoria do desenvolvimento mental e problemas da educação. In: COELHO, E. P. **Lev Semionovitch Vygotsky**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Editora Massangana, 2010. p. 15-30.

JOHN-STEINER, V.; SOUBERMAN, E. Posfácio. In: COLE, M.; JOHN-STEINER, V.; SCRIBNER, S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução de José Cipolla Neto. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora, 1991. p. 80-90.

LIBÂNEO, J. C. Didática e Trabalho docente: a mediação didática do professor nas aulas. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. **Concepções e práticas de ensino num mundo em mudança: diferentes olhares para a Didática**. Goiânia: CEPED/Editora da PUC-Goiás, 2011. p. 85-100.

LISBOA, M. T. Elementos para elaboração de um desenho de pesquisa. **Mural Internacional**, Rio de Janeiro, 10, 2019. 1-14. DOI: <https://doi.org/10.12957/rmi.2019.38439>.

MARANGONI, A. D. S. S.; PETRY, O.. Novo modelo de governança: velhas estratégias de gestão das escolas estaduais de Santa Catarina. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, 26, n. 56, 2021. 263-285. DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/serie-estudos.v26i56.1436>.

MARX, K. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. [S.l.]: Boitempo Editorial, 2004.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Sundermann, 2017.

MENDICOA, G. E. **Sobre tesis y tesisas**: lecciones de enseñanza-aprendizaje. [S.l.]: Espacio Edit., 2003.

PARANÁ. Lei nº 21.323/2022. **Dispõe sobre a criação do Programa Educa Juntos no âmbito do Estado do Paraná e dá outras providências**. Curitiba, PR, dez. 2022.

PARANÁ. Lei nº 21.847/2023. **Institui o Bônus de Resultado de Aprendizagem aos servidores que exerçam atividades nas instituições de ensino, nos Núcleos Regionais de Educação, na Secretaria de Estado da Educação e nas unidades a ela vincula**. Curitiba, PR, dez. 2023.

PRESTES, Z. **Quando não é quase a mesma coisa**: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2020.

ROSENAU, J. N.; CZEMPIEL, E. O. **Governança sem governo: ordem e transformação na política mundial**. Tradução de Sérgio Bath. São Paulo / Brasília: UNB / Imprensa nacional, 2000.

SARAIVA, A. M. A.; SOUZA, J. D. F. A formação docente e as organizações internacionais: uma agenda focada na performatividade dos professores e na eficácia escolar. **Currículo sem Fronteiras**, 20, n. 1, abril 2020. 129-147.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, L. S. A dinâmica do desenvolvimento mental do escolar e a instrução. In: PRESTES, Z.; TUNES, E. **Psicologia, educação e desenvolvimento**. São Paulo: Expressão popular, 2021. p. 175-208.

VYGOTSKY, L. S. Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In: COLE, M.; JOHN-STEINER, V.; SCRIBNER, S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora, 1991. p. 53-60.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LEONTIEV, **Psicologia e pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2005. p. 25-42.

QUEZADA, R. G. Influencia supranacional de la UNESCO en la educación superior Latinoamericana. **Revista Española de Educación Comparada**, 2020. 63-88. DOI: 10.5944/reec.37.2021.27884.

Recebido: 20/05/2025

Aceito: 11/12/2025

Received: 05/20/2025

Accepted: 12/11/2025

Recibido: 20/05/2025

Aceptado: 11/12/2025

