

ENTRE A PROLETARIZAÇÃO E A RESISTÊNCIA: TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO 4.0

BETWEEN PROLETARIANIZATION AND RESISTANCE: TEACHING WORK AND EDUCATION 4.0

ENTRE LA PROLETARIZACIÓN Y LA RESISTENCIA: EL TRABAJO DOCENTE Y LA EDUCACIÓN 4.0

Nilcelio Sacramento de Sousa¹.

Erlando da Silva Rênes²

Natália Cristina Castelo Branco³

RESUMO

O ensaio analisa criticamente os processos de intensificação, precarização e proletarização do trabalho docente na Educação 4.0, demonstrando como as tecnologias e reformas neoliberais aprofundam controle, padronização e perda de autonomia pedagógica, convertendo a docência em atividade fragmentada e subordinada ao mercado. Ao mesmo tempo, evidencia que a dimensão intelectual do magistério persiste como espaço de disputa e resistência. A partir de Marx; Marx, Engels), Freire, Giroux, Apple e Ciavatta, defendemos o/a professor/a como intelectual crítico/a, capaz de tensionar modelos hegemônicos. Concluímos que a valorização docente exige reconhecer a docência como prática social, política e emancipatória, e que a resistência coletiva é central frente à captura tecnocrática da Educação 4.0.

Palavras-chave: Trabalho Docente; Educação 4.0; Proletarização; Resistência; Valorização Profissional.

ABSTRACT

This essay critically analyzes the processes of intensification, precarization, and proletarianization of teaching work within the context of Education 4.0, demonstrating how technologies and neoliberal reforms deepen control, standardization, and the loss of pedagogical autonomy, thereby transforming teaching into a fragmented activity subordinated to the market. At the same time, it highlights that the intellectual dimension of the teaching profession persists as a site of contestation and resistance. Drawing on Marx, Marx and Engels, Freire, Giroux, Apple, and Ciavatta), we advocate for the teacher as a critical intellectual capable of challenging hegemonic models. We conclude that valuing the teaching profession requires recognizing teaching as a social, political, and emancipatory practice, and that collective resistance is central to countering the technocratic capture inherent in Education 4.0.

Keywords: Teacher Labor; Education 4.0; Proletarianization; Resistance; Professional Valuation.

RESUMEN

Este ensayo analiza críticamente los procesos de intensificación, precarización y proletarianización de la labor docente en el contexto de la Educación 4.0, demostrando cómo las tecnologías y las reformas neoliberales profundizan el control, la estandarización y la pérdida de autonomía pedagógica, transformando así la enseñanza en una actividad fragmentada y subordinada al mercado. Al mismo tiempo, destaca que la dimensión intelectual de la profesión docente persiste como un espacio de disputa y resistencia. A partir de los planteamientos de Marx, Marx y Engels, Freire), Giroux, Apple y Ciavatta, reivindicamos la figura del docente como un intelectual crítico capaz de desafiar los modelos hegemónicos. Concluimos que poner en valor la profesión docente exige reconocer la enseñanza como una práctica social, política y emancipadora, y que la resistencia colectiva resulta fundamental para contrarrestar la captura tecnocrática inherente a la Educación 4.0.

Palabras clave: Trabajo Docente; Educación 4.0; Proletarianización; Resistencia; Valoración Profesional.

¹ Universidade Federal do Tocantins – UFT – Arraias – Tocantins – Brasil – <https://orcid.org/0000-0002-8908-1841> – nilsousa@mail.uft.edu.br.

² Universidade de Brasília – UNB – Brasília – Distrito Federal – Brasil – <https://orcid.org/0000-0002-0466-0167> – erlandoreses@gmail.com.

³ Universidade Federal Fluminense – UFF – Niterói – Rio de Janeiro – <https://orcid.org/0000-0003-1727-2400>

Editor de seção: Filomena Lucia Gossler Rodrigues da Silva

■ <https://doi.org/10.17058/rea.34.20980>

Reflexão e Ação. Santa Cruz do Sul, v. 34, p. e20980. 2026.

ISSN: 1982-9949



APONTAMENTOS INICIAIS

A presente reflexão emerge das provocações apresentadas na mesa Intensificação do Trabalho Docente: A Proletarização na Educação 4.0, realizada durante *Encontro de Formação de Professores/as e Práticas Pedagógicas Inovadoras no Sudeste do Tocantins (I EFPPPI)*, promovido pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), campus Prof. Dr. Sérgio Jacintho Leonor - Arraias. Mais do que um relato isolado, este ensaio constitui-se como uma produção coletiva, (des)tecido de vozes, experiências e inquietações que atravessam a docência contemporânea. O tema que nos moveu pode ser sintetizado na seguinte questão de pesquisa: quais são os efeitos da intensificação do trabalho docente diante das exigências da chamada Educação 4.0 e como esses efeitos se articulam ao processo de proletarização e precarização da profissão docente?

Ao longo desta reflexão, assumimos o objetivo de problematizar os processos de intensificação do trabalho docente no contexto da Educação 4.0, analisando como a lógica capitalista neoliberal influencia a proletarização e a precarização da docência, refletindo sobre resistências possíveis que emergem da identidade profissional docente e da práxis crítica. Compreendemos, assim, que o trabalho docente, em sua forma contemporânea, não pode ser dissociado das dinâmicas sociais mais amplas que moldam a sociedade capitalista e, em particular, dos mecanismos de exploração e alienação que atingem os/as⁴ trabalhadores/as de forma estrutural.

É justamente em tensão com essa compreensão de trabalho docente que situamos a Educação 4.0, tomada neste ensaio não como uma categoria neutra ou meramente tecnológica, mas como expressão de uma racionalidade que reconfigura o trabalho educativo e disputa os sentidos da docência, da autonomia e da formação humana.

⁴ Neste ensaio, partimos do posicionamento político-teórico de que não é possível discutir opressões sem nos posicionarmos criticamente em relação a elas, uma vez que, na produção do conhecimento e na vida, nada existe de forma neutra. Isso implica reconhecer que a linguagem também é um campo de disputa social, capaz de reproduzir ou desafiar estruturas de poder. Por essa razão, utilizaremos a flexão de gênero de forma intencional, para não reforçar a ideia de sujeito universal, historicamente associado ao homem branco, cisgênero e de classe média alta, e, ao mesmo tempo, para não contribuir para a invisibilização de identidades historicamente marginalizadas, especialmente das mulheres, que foram e continuam sendo sistematicamente retiradas das esferas de poder e colocadas em posições que negam sua capacidade de produzir conhecimento. Essa escolha não se trata apenas de uma questão estética ou formal, mas de uma prática que expressa compromisso com a equidade e com a problematização das desigualdades no âmbito educativo.

Nesse movimento, é preciso reconhecer que a intensificação do trabalho docente ocorre em um contexto de reformas educacionais marcadas pelo neoliberalismo, que tensionam diretamente a valorização docente em sentido amplo. Políticas de responsabilização, padronização curricular, gestão por resultados e expansão das plataformas digitais reconfiguram não apenas as condições materiais do trabalho, mas também dimensões simbólicas fundamentais, como autonomia, identidade profissional e reconhecimento social. A valorização docente, entendida como carreira, formação, condições de trabalho e dimensão política do ensinar, torna-se alvo de disputas que atravessam tanto o cotidiano escolar quanto o desenho das políticas educacionais contemporâneas como argumenta Freitas (2012, 2014).

Assim, situamos a docência como uma profissão atravessada por tensões estruturais entre processos de proletarização, expressos na padronização, na intensificação e na alienação do trabalho, além de movimentos de valorização profissional que reivindicam autonomia, formação crítica e reconhecimento político. Essa contradição aparece de forma evidente nos debates nacionais recentes sobre carreira docente, políticas de formação, metrificação do desempenho, plataformização do ensino e diretrizes educacionais como o Plano Nacional de Educação 2024–2034 (PNE), Lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026. Ao incorporar esses elementos, o presente ensaio dialoga diretamente com as disputas que configuram o sentido social do trabalho docente no Brasil contemporâneo.

Nesse ponto, é imprescindível retomar Marx (2011, 1998) e Engels (1985), pois ambos evidenciaram que a divisão social do trabalho e a subsunção do/a trabalhador/a ao capital engendram um processo contínuo de expropriação, no qual o/a sujeito/a se vê alienado/a não apenas do produto de sua atividade, mas também de si mesmo enquanto ser social. Marx, nos *Manuscritos Econômico-Filosóficos* (2011), denuncia que o trabalho alienado separa o ser humano de sua essência, convertendo-o em simples mercadoria.

Engels (1985), por sua vez, em *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*, demonstra que a modernização tecnológica, frequentemente celebrada como sinônimo de progresso, intensifica a exploração ao impor ritmos cada vez mais acelerados e desumanos de trabalho (Engels, 1985). Em diálogo com Marx (2011, 1998), essa análise evidencia que a tecnologia, longe de constituir um instrumento neutro, insere-se nas relações sociais de produção, podendo ampliar mecanismos de controle, alienação e extração de mais-valia. Essa chave analítica permite compreender que a Educação 4.0, sob o discurso da inovação, da eficiência e da transformação digital, reatualiza formas sofisticadas de proletarização do magistério ao intensificar a expropriação da autonomia pedagógica, da identidade profissional docente e do

trabalho intelectual do/a professor/a. A docência tende, assim, a ser reduzida a funções técnicas, operacionais e instrumentais, subordinadas às exigências da racionalidade gerencial e às demandas do mercado educacional.

Essa racionalidade assume contornos ainda mais complexos no contexto das reformas educacionais contemporâneas. Como argumenta Ball (2005, 2014), o neoliberalismo produz uma nova cultura de governança da educação fundada na performatividade, na responsabilização e na gestão por resultados, deslocando o sentido da escola da formação humana para a produção de desempenhos mensuráveis. Nesse cenário, a Educação 4.0 deixa de representar apenas a incorporação de tecnologias digitais ao processo educativo e passa a constituir uma tecnologia política de regulação do trabalho docente e da própria escola. O discurso da inovação, das metodologias ativas e do desenvolvimento de competências frequentemente opera como mecanismo de legitimação de políticas que aprofundam a flexibilização do trabalho, intensificam a cultura da avaliação permanente e redefinem a identidade docente segundo parâmetros de eficiência, produtividade e adaptação às exigências do capitalismo digital. Ao privilegiar competências consideradas úteis ao mercado, obscurecem-se as desigualdades de acesso às tecnologias, as precárias condições de trabalho e o compromisso da educação com a formação crítica, democrática e socialmente referenciada.

Todavia, reconhecer a força desses processos não significa admitir sua inevitabilidade. Como defende Giroux (1997), o/a professor/a deve ser compreendido/a como intelectual transformador/a, cuja atuação ultrapassa a execução técnica de políticas e currículos prescritos, constituindo-se como prática ética, política e cultural de produção de conhecimento e de resistência. Nessa perspectiva, a docência não se limita à transmissão de conteúdos, mas afirma-se como espaço de problematização das relações de poder que atravessam a escola e a sociedade. É nesse horizonte que ganha sentido a provocação de Benjamin (1996, p. 225) de "escovar a história a contrapelo", aqui entendida como a necessidade de interrogar criticamente os discursos triunfalistas da inovação tecnológica e de desnaturalizar os projetos educacionais que subordinam a formação humana à lógica do capital. Defender o/a professor/a como intelectual crítico/a significa, portanto, afirmar a docência como práxis emancipatória, comprometida com a justiça social, a produção de outros currículos possíveis e a construção de formas de educação que resistam à mercantilização da vida e do conhecimento.

Do ponto de vista metodológico, este artigo se configura como um ensaio teórico, inspirado na perspectiva crítica e dialética (Rangel, 2007) e articulado às reflexões coletivas produzidas durante a mesa-redonda do *I EFPPPI*. O ensaio, enquanto escrita aberta, não busca

conclusões definitivas, mas sim problematizações e tensionamentos acerca do trabalho docente, entendido aqui como práxis formativa, intelectual, social e política.

Nesse sentido, recorremos a Adorno (2003, p. 174), para quem o ensaio privilegia uma “desordem” de ideias, pois, segundo o autor, “[...] não compartilha do jogo da ciência organizada, segundo o qual, como fez Espinosa, a ordem das coisas seria a mesma que a das ideias[...]”. Adorno prossegue afirmando que o ensaio não se “[...] estrutura como uma construção fechada, seja dedutiva ou indutiva”. A perspectiva ensaística opõe-se à “[...] doutrina arraigada desde Platão, que considera o mutável e o efêmero como indignos da filosofia”, defendendo, ao contrário, uma escrita que acolhe o transitório, o fragmentário e o inacabado, em diálogo constante com a realidade.

Os resultados preliminares das discussões apontam que a intensificação e a precarização do trabalho docente não são fenômenos isolados, mas constituem parte de um processo histórico de subordinação da educação à lógica do capital. A Educação 4.0 aparece, nesse contexto, como estratégia de naturalização da precarização, recoberta pelo discurso da inovação tecnológica, da eficiência e da modernização. No entanto, a crítica a esse modelo também revela a necessidade urgente de construção de resistências docentes que valorizem a práxis crítica, a justiça social e cognitiva, bem como a reinvenção de identidades profissionais comprometidas com uma educação voltada à emancipação e não à reprodução da lógica mercantil.

Assim, o presente ensaio apresenta uma contribuição original ao articular, de modo integrado, a análise da proletarianização e precarização da docência a partir da tradição marxista, a crítica estrutural à Educação 4.0 como atualização neoliberal da subsunção do trabalho ao capital e a defesa das resistências docentes ancoradas na concepção do/a professor/a como intelectual crítico/a (Giroux, 1997; Freire, 1996).

Ao mobilizar o ensaio como opção metodológica, a partir das contribuições de Adorno (2003), Larrosa (2003) e Rangel (2007), o estudo reafirma sua pertinência para interpretar fenômenos educacionais complexos que escapam a métodos rígidos, evidenciando que a Educação 4.0 não é um fenômeno meramente tecnológico, mas um projeto político-econômico que intensifica a desintelectualização, o controle e a captura da subjetividade docente.

Ao aproximar autores clássicos (Marx, 2011; Engels, 1985; Benjamin, 1996) de pensadores/as contemporâneos da educação crítica (Apple, 1995; Frigotto, 1996; Ciavatta, 2005; Freitas, 2011, 2019), o ensaio elucida a continuidade histórica entre a exploração industrial e a atual intensificação digital do magistério, demonstrando que a precarização docente é estrutural

ao capitalismo e não mero efeito colateral da inovação. Por outro lado, evidencia brechas de resistência coletiva fundadas na identidade profissional, na práxis crítica e na apropriação contra-hegemônica das tecnologias, reafirmando o trabalho docente como prática histórica, intelectual e transformadora, central nas disputas contemporâneas sobre o sentido social da educação.

Coerente com a natureza ensaística que orienta esta escrita, para além dos apontamentos iniciais, o texto não se organiza como um percurso rígido ou conclusivo, mas como uma travessia composta por movimentos de aproximação e tensionamento. Inicialmente, apresentamos a opção metodológica que sustenta o ensaio; em seguida, percorremos as relações entre trabalho, capital e educação como fundamento para compreender a proletarianização da docência; depois, voltamos às contradições da Educação 4.0 e às possibilidades de resistência que emergem no cotidiano escolar; por fim, retoma os fios que atravessam toda a reflexão, não para encerrá-la, mas para mantê-la aberta a novos deslocamentos e interlocuções.

2 PERCURSO METODOLÓGICO: O ENSAIO COMO OPÇÃO METODOLÓGICA

O presente estudo adota o ensaio como opção metodológica por reconhecer sua potencialidade na análise crítica de fenômenos educacionais complexos, como a precarização, a proletarianização e os movimentos de resistência do trabalho docente diante das demandas impostas pela Educação 4.0. O estilo ensaístico se compõe de inquietações, conceitos, teorias, experiências, metáforas e análises sobre o contexto educacional contemporâneo.

Nesse sentido, o ensaio revela-se particularmente adequado para discutir a valorização e o trabalho docente em tempos de plataformação, por permitir articular teoria crítica, experiência docente e análise das políticas educacionais contemporâneas.

De acordo com Rangel (2007), o ensaio constitui um exercício de pensamento reflexivo que não busca conclusões definitivas, mas propõe problematizações, interpretações e diálogos, possibilitando que o/a pesquisador/a transitar entre múltiplas perspectivas teóricas e experiências vividas. Essa abordagem se mostra coerente com o objetivo deste estudo, que visa problematizar os processos de intensificação do trabalho docente no contexto da Educação 4.0, analisando como a lógica capitalista neoliberal influencia a proletarianização e a precarização da docência e, por fim, refletindo sobre formas de resistência que emergem da identidade profissional docente e da práxis crítica.

A escolha pelo ensaio se justifica por sua capacidade de articular teoria e prática, mobilizando saberes acadêmicos e experiências concretas. Assim, o ensaio possibilita a construção de uma narrativa analítica (Larrosa, 2003) que evidência como as transformações tecnológicas e as novas exigências da Educação 4.0 impactam diretamente a identidade docente, gerando tensões entre uma formação crítica e processos que tendem à proletarização, como a padronização curricular, a imposição de metas e a sobrecarga emocional e laboral. Essa perspectiva se articula com a defesa de Giroux (1997) do/a professor/a como intelectual transformador/a, que resiste às forças de mercantilização e homogeneização impostas pelo neoliberalismo, e com as análises de Apple (2006), que problematiza a mercantilização da educação e a padronização curricular como estratégias de controle do trabalho docente.

O percurso metodológico foi desenvolvido em três etapas inter-relacionadas. A primeira etapa consistiu em um estudo teórico e na contextualização, envolvendo a leitura crítica de textos-base e complementares sobre trabalho docente, Educação 4.0, tecnologias digitais e políticas educacionais contemporâneas. Nessa fase, destaca-se autores como Marx (2011), cujas análises sobre trabalho, alienação e exploração fornecem fundamentos teóricos para compreender os processos de proletarização e perda da autonomia intelectual do professor na sociedade capitalista; Ciavatta (2005), que problematiza a formação e valorização docente articulando trabalho, educação e políticas públicas em uma perspectiva crítica; e Freitas (2020), que discute a intensificação e a precarização do trabalho docente na contemporaneidade, evidenciando os impactos das reformas educacionais neoliberais. Além disso, foram incorporadas reflexões de Paulo Freire (1996), que propõe uma educação libertadora e dialógica, essencial para a construção da resistência coletiva. As contribuições de Giroux (1997) e Apple (2006) também foram fundamentais nesta etapa, ao abordarem a educação como espaço político e cultural e ao evidenciarem os riscos da mercantilização e da redução do professor a mero executor de tarefas.

A segunda etapa consistiu em uma reflexão crítica e na articulação teórico-prática, na qual as leituras foram analisadas em diálogo com experiências e percepções sobre o cotidiano docente dos/as autores/as. Essa fase permitiu identificar processos característicos da proletarização, como a perda do controle sobre o planejamento pedagógico, o uso instrumental das tecnologias digitais e a intensificação do ritmo de trabalho. Simultaneamente, buscamos refletir sobre estratégias de resistência inspiradas na pedagogia freireana e na concepção de Giroux (1997), que entende o/a professor/a como agente político e intelectual crítico, capaz de construir práticas emancipatórias mesmo em contextos adversos.

A terceira etapa constituiu na produção escrita do ensaio elaborada de modo a valorizar a liberdade de pensamento, a criatividade argumentativa e a articulação entre teoria, prática e experiência. Esse processo não seguiu uma estrutura rígida, mas priorizou a coerência lógica e a profundidade crítica, em consonância com o caráter reflexivo e aberto do gênero ensaístico.

Segundo Adorno (2003), o ensaio privilegia a complexidade do pensamento e recusa simplificações, permitindo mobilizar diferentes perspectivas sejam mobilizadas para a interpretação de fenômenos sociais. No contexto deste estudo, essa metodologia possibilita compreender que a Educação 4.0 não se restringe a um conjunto de inovações tecnológicas, mas expressa um projeto político e econômico neoliberal que redefine o papel do/as professor/a. Por um lado, há a tendência à proletarianização, marcada pela perda de autonomia intelectual, pela intensificação do trabalho e pela submissão a métricas de produtividade. Por outro, emergem movimentos de resistência nos quais docentes reafirmam seu papel como intelectuais críticos/as, comprometidos/as com processos formativos voltados à emancipação.

Dialogando com Freire (1996), compreendemos que a resistência docente se constrói a partir da consciência crítica e da ação coletiva. Como afirma o autor, “[...] ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1996, p. 68). Essa perspectiva converge com a visão de Giroux (1997), que defende a educação como prática cultural e política e reconhece os/as professores/as como protagonistas na luta contra a mercantilização da escola. Da mesma forma, Apple (2006) analisa como as reformas educacionais neoliberais tentam homogeneizar e controlar o trabalho docente, reforçando a necessidade de resistência e de uma atuação política ativa.

Em síntese, o ensaio foi adotado como percurso metodológico por sua capacidade de problematizar a realidade educacional, articulando teoria, prática e experiência, sem a pretensão de oferecer respostas finais, configurando-se como dispositivo de resistência intelectual diante das tendências de homogeneização e tecnicismo da Educação 4.0 e permitindo refletir criticamente sobre os desafios e as possibilidades do trabalho docente.

Assim, este estudo busca contribuir para o fortalecimento da identidade do/a professor/a como intelectual transformador/a, em contraposição à sua redução a mero executor/a de tarefas, reafirmando a educação como prática de liberdade e emancipação, nos termos freireanos, e como espaço de produção de saber crítico e transformador.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: TRABALHO, CAPITAL E EDUCAÇÃO

A compreensão das transformações recentes no trabalho docente exige uma análise das bases estruturais que organizam a relação entre trabalho, capital e educação. Antes de examinar especificamente os efeitos da Educação 4.0 sobre a docência, é necessário situar o fenômeno em um marco teórico que evidencie como o modo de produção capitalista molda, condiciona e, muitas vezes, subordina a prática educativa às suas próprias dinâmicas de acumulação. Por isso, apresentamos, a seguir, elementos centrais do pensamento marxista e de autores/as críticos/as da educação, a fim de compreender de que maneira a escola, longe de ser um espaço neutro, torna-se locus privilegiado de disputa entre projetos de formação humana, ora orientados pela lógica do capital, ora comprometidos com a emancipação social.

Com base no pensamento marxista (Marx, 2011), compreendemos que o trabalho é a atividade central na constituição da vida social, mas, no capitalismo, manifesta-se sob a forma alienada. O/a trabalhador/a é transformado/a em mercadoria, alienando/a-se de si e de sua produção. No campo da docência, esse processo isso se traduz na crescente perda de autonomia pedagógica e na colonização da prática educativa por métricas de produtividade e controle.

Ciavatta (2005, 2009) analisa como a educação sofre os impactos das reformas neoliberais, que deslocam seu caráter formativo e emancipatório para atender prioritariamente às exigências do mercado de trabalho. Esse deslocamento reforça a ideia de que o valor da escola está em sua utilidade econômica, reduzindo a formação humana a um processo de treinamento para o capital. Curado (1994, 2017) acrescenta que a intensificação do trabalho docente não é um fenômeno isolado, mas parte de um projeto de gestão empresarial da escola, que transforma professores/as em “operários do ensino”, submetidos/as a modelos produtivistas e à padronização das práticas educativas.

Essa lógica reforça o que Marx (2011, 1998) e Engels (1985) já haviam identificado: a educação, quando subsumida à lógica capitalista, torna-se um espaço de reprodução das relações de dominação, ocultando a exploração sob a aparência de neutralidade. Nesse sentido, a luta pela autonomia pedagógica não pode ser dissociada da crítica ao modo de produção capitalista que sustenta a precarização do trabalho docente.

Como observa Nóvoa (2017), a valorização docente constitui um processo multidimensional que envolve carreira, salário, condições de trabalho, autonomia, formação inicial e continuada e reconhecimento simbólico da profissão. Contudo, essas dimensões têm sido sistematicamente tensionadas pelas políticas neoliberais de avaliação padronizada, responsabilização individual e expansão das tecnologias educacionais, que reconfiguram o

trabalho docente e produzem novas formas de desvalorização profissional. Assim, a valorização e a desvalorização emergem como polos de uma disputa estrutural que dialoga diretamente com os processos de proletarianização analisados neste ensaio, impactando a identidade profissional e o estatuto intelectual da docência.

Recorrendo a Freitas (2011, 2012, 2014, 2020) mais uma vez, afirmamos que enfrentar esse quadro exige desvelar a função política dos mecanismos de e avaliação padronizada consolidam um processo de empresariamento da educação. Segundo o autor, a centralidade nos testes em larga escala — como SAEB, IDEB e PISA — não apenas orienta o currículo, mas também redefine o próprio sentido do trabalho docente, deslocando-o de uma prática voltada à formação crítica dos sujeitos para outra centrada no cumprimento de metas e na obtenção de resultados quantificáveis. Nessa lógica, o/a professor/a é responsabilizado individualmente pelo “fracasso” ou “sucesso” escolar, o intensificando a pressão sobre sua atividade, legitimando a precarização e esvaziando o caráter emancipador da educação.

Freitas (2014) argumenta que esse modelo se sustenta em uma ideologia da qualidade que mascara a função real das avaliações externas: disciplinar o trabalho docente e alinhar a escola às demandas do capital. Ao transformar o/a professor/a em mero/a executor/a de prescrições curriculares e técnicas, o sistema mina sua autonomia e restringe sua capacidade de ação crítica e criativa. O discurso da “melhoria da qualidade” oculta, assim, um processo de desumanização do trabalho educativo, reforçando a lógica de alienação já apontada por Marx (2011, 1998) e Engels (1985).

Essa lógica revela que a educação, quando subsumida à racionalidade capitalista, torna-se um espaço privilegiado de reprodução das relações de dominação, ocultando a exploração sob a aparência de neutralidade e eficiência. Nesse sentido, a luta pela autonomia pedagógica não pode ser dissociada da crítica ao modo de produção capitalista que sustenta a precarização do trabalho docente. Trata-se de compreender que a intensificação, a padronização e a responsabilização constituem estratégias estruturais do capital para controlar a escola e redefinir a identidade profissional dos/as professores/as. Resistir a essa lógica significa reafirmar a educação como prática social emancipatória, evidenciando a necessidade de romper com a mercantilização do ensino e de recolocar o trabalho docente como espaço de criação, reflexão e transformação social.

Recorrendo a Freitas (2012) mais uma vez, afirmamos que enfrentar esse quadro exige desvelar a função política dos mecanismos de responsabilização, que não apenas controlam a atividade docente, mas também produzem subjetividades conformadas à lógica do capital. A

padronização curricular e a centralidade das avaliações em larga escala atuam como dispositivos de disciplinamento que moldam a identidade docente para ajustá-la ao perfil de trabalhador demandado pelo mercado. Ao invés de incentivar a autonomia intelectual, a criatividade pedagógica e a reflexão crítica, tais mecanismos impõem práticas de treinamento e adestramento, reforçando a concepção de que ensinar se reduz ao cumprimento de metas e à entrega de resultados.

Nesse cenário, a resistência não se restringe ao plano individual, mas demanda uma organização coletiva capaz de confrontar a lógica mercantil e afirmar outro horizonte para a educação. Movimentos de professores/as, sindicatos e redes colaborativas de educadores/as tornam-se fundamentais para a construção de práticas pedagógicas que escapem da racionalidade capitalista. Mais do que defender condições dignas de trabalho, trata-se de reivindicar a centralidade do ato educativo como processo humanizador, em que o saber e a cultura não são mercadorias, mas patrimônios sociais a serviço da emancipação.

Como já advertia Marx (2011), somente a ação coletiva da classe trabalhadora pode produzir rupturas reais na ordem social estabelecida, uma vez que a emancipação de cada indivíduo está intrinsecamente ligada à emancipação de todos. Nessa perspectiva, a resistência docente não é apenas uma luta corporativa, mas parte do movimento histórico mais amplo de enfrentamento às formas de exploração e alienação impostas pelo capital. Ao recolocar a educação como prática social crítica, esses sujeitos afirmam que o espaço escolar pode ser terreno de disputa ideológica, de produção de consciência e de formação de sujeitos capazes de intervir na realidade para transformá-la.

3.1 EDUCAÇÃO 4.0, PRECARIZAÇÃO E RESISTÊNCIAS

A chamada Educação 4.0, alinhada ao ideário da Indústria 4.0⁵, apresenta-se como promessa de inovação tecnológica, personalização e eficiência, contudo, aquilo que se anuncia como progresso traz embutida a intensificação da exploração, na medida em que plataformas digitais, métricas de desempenho, vigilância algorítmica e responsabilização individual ampliam a sobrecarga e o controle sobre o trabalho docente (Ball, 2005, 2014).

⁵ O ideário da Indústria 4.0 designa a racionalidade técnico-produtiva da quarta revolução industrial, baseada em automação avançada, inteligência artificial, internet das coisas, big data e integração entre sistemas físicos e digitais, que difunde princípios de eficiência, conectividade e gestão algorítmica para além do setor industrial, reorganizando trabalho, produção e formas de sociabilidade.

Esse processo produz aquilo que Apple (1995) denomina como proletarização da docência: a perda de seu caráter intelectual, reflexivo e formativo, substituído por tarefas fragmentadas, tecnicamente prescritas e monitoradas por sistemas externos. Nesse modelo, à docência, aproxima-se cada vez mais de um trabalho operário, padronizado e submetido a metas, distanciando o/a professor/a da condição de sujeito/a crítico/a e criador/a.

Assim, a organização coletiva do trabalho docente tende a ser desvalorizada, pois, como aponta Apple (1995), quanto mais precárias forem as condições de trabalho, mais ampla se torna a proletarização do magistério. Consequentemente, aqueles/as profissionais que assumem posições de liderança nos sindicatos ou adotam uma postura crítica em relação à realidade educacional frequentemente enfrentam resistência e são vistos de forma negativa.

Rêses (2015) demonstra que a identidade docente é atravessada por uma ambiguidade: de um lado, o/a professor/a é trabalhador/a assalariado/a; de outro, é socialmente idealizado/a como alguém movido/a por vocação e missão. Essa construção cultural reforça o processo de precarização, pois naturaliza baixos salários, sobrecarga de atividades e desvalorização social, deslocando a atenção das condições materiais de trabalho para uma suposta entrega emocional ou sacrificial.

Ao mesmo tempo, Ciavatta (2009) aponta que a precarização da docência, no bojo das reformas neoliberais, não é acidental, mas parte constitutiva da mercantilização da educação. Trata-se de um mecanismo de ajuste estrutural que impõe a intensificação e a flexibilização do trabalho como requisitos para alinhar a escola às demandas do capital.

Nesse contexto contraditório, Giroux (1997) defende que o lugar do/a professor/a não pode ser reduzido ao de mero executor/a técnico/a, devendo ser afirmado como o de intelectual transformador/a. Cabe ao/a docente, na condição de intelectual crítico/a, questionar as imposições da lógica mercadológica e tecnológica da Educação 4.0, propondo práticas pedagógicas capazes de tensionar os modelos hegemônicos e de valorizar a formação humana. Benjamin (1996), por sua vez, alerta para a necessidade de olhar criticamente os processos históricos e sociais, compreendendo que aquilo que é apresentado como progresso pode, na verdade, ocultar desigualdades e formas sofisticadas de exploração.

Assim, a Educação 4.0, ao intensificar a alienação e a proletarização do magistério, também cria brechas para resistências, quando professores/as se reconhecem como sujeitos históricos e coletivos, capazes de disputar sentidos para o trabalho educativo e reafirmar a

centralidade da formação humana frente à mercantilização e à lógica tecnocrática que atravessa as políticas educacionais contemporâneas.

A crítica de Freitas (2012, 2020), dialoga diretamente com a análise marxista ao revelar que a Educação 4.0 nada mais é do que a atualização tecnológica da subsunção do trabalho ao capital. Marx (2011) demonstrara que, no capitalismo, o processo produtivo não pertence ao/a trabalhador/a, mas é controlado pelo capital, que transforma a atividade humana em força de trabalho abstrata.

O que a Educação 4.0 introduz, conforme alerta Freitas (2012, 2020), é a sofisticação dos mecanismos de vigilância e de controle, que operam não apenas sobre os resultados objetivos, mas também sobre as formas de ser e de agir dos/as professores/as. Assim, a alienação docente não se restringe à perda da autonomia sobre o que ensinar, par que ensinar, como ensinar, mas se estende à captura de sua subjetividade, moldada por algoritmos, plataformas digitais e métricas de desempenho que reforçam o ideário da eficiência.

Nesse sentido, como observa Frigotto (1996), a lógica capitalista de incorporação das inovações tecnológicas não se dá de maneira neutra, mas subordinada à intensificação da exploração e ao fortalecimento do controle sobre o trabalho. A inserção das tecnologias digitais na educação, portanto, não deve ser interpretada como um avanço emancipador em si, mas como parte de uma estratégia mais ampla de racionalização e mercantilização do processo educativo.

Contudo, é preciso destacar que, como lembra o próprio Frigotto (1996), as tecnologias não carregam em si um destino histórico previamente determinado pela lógica do capital. Elas podem ser apropriadas criticamente e colocadas a serviço de um projeto educativo contra-hegemônico, que valorize a produção coletiva do conhecimento, a democratização do acesso ao saber e a formação humana integral. Essa perspectiva recoloca o desafio político de disputar os sentidos da tecnologia na escola, reafirmando que a luta pela superação da precarização docente e da mercantilização da educação também passa pela ressignificação dos instrumentos técnicos como meios de emancipação e não de submissão. Em outras palavras, trata-se, portanto, de compreender que a precarização docente na era digital não rompe com a lógica capitalista, mas a aprofunda, reforçando a necessidade de resistência coletiva para que a educação recupere sua centralidade como prática emancipatória.

Conforme destacam os/as autores/as supracitados ao longo desta discussão, a própria diversidade e indefinição acerca do que constitui o trabalho docente dificulta a percepção de pertencimento a uma classe específica, ao mesmo tempo em que evidencia as incongruências e

tensões entre as cobranças dirigidas aos/as professores/as e suas reivindicações profissionais. O trabalho, que em sua dimensão mais ampla poderia ser fonte de emancipação e realização pessoal, assume no contexto capitalista características predominantemente alienantes, manifestando-se tanto no isolamento do/a trabalhador/a quanto na exploração sistemática de sua força laboral.

Marx (2011) ilustra esse processo ao afirmar que, à medida que cresce a valorização do mundo das coisas, aumenta proporcionalmente a desvalorização do mundo humano

O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria [...], o seu produto se lhe defronta como um ser estranho com um poder independente do produtor. O produto do trabalho que se fixou num objeto fez-se coisa, é a objetivação do trabalho. A efetivação do trabalho aparece ao estado nacional-econômico como desefetivação do trabalhador, a objetivação como perda do objeto e a servidão ao objeto, a apropriação como estranhamento, como alienação (Marx, 2011, p. 80).

Nesse sentido, a docência não escapa a essa lógica: o trabalho docente, ao ser mediado por demandas externas, padrões de produtividade e mecanismos de controle, transforma-se em força de trabalho alienada, na qual a realização pessoal e a autonomia pedagógica são constantemente subordinadas às necessidades do capital, revelando a dimensão estrutural da precarização profissional.

Diante disso, a docência não escapa a essa lógica: o trabalho docente, ao ser mediado por demandas externas, padrões de produtividade e mecanismos de controle, transforma-se em força de trabalho alienada, na qual a realização pessoal e a autonomia pedagógica são constantemente subordinadas às necessidades do capital.

Marx (2011), evidencia que, no contexto capitalista, o trabalho não produz apenas mercadorias, mas transforma o próprio trabalhador em mercadoria, submetendo sua atividade e sua subjetividade a uma lógica de alienação e estranhamento. Na docência, essa objetivação se manifesta na constante mediação por tarefas prescritas, metas de desempenho e sistemas de avaliação, que reduzem o ato educativo a uma função utilitária e fragmentada.

A respeito desses elementos, Freitas (2014, 2020) aponta que, nas políticas de responsabilização e nas avaliações padronizadas, essa alienação se aprofunda, impondo vigilância contínua, comparações permanentes e pressões por resultados quantificáveis. Frigotto (1996), por sua vez, reforça que a incorporação de tecnologias na educação, quando subordinada à lógica da eficiência, atua como instrumento de controle, mas também contém potencial de

ressignificação crítica. Dessa forma, a precarização docente não é apenas estrutural, mas também mediada por dispositivos tecnológicos e administrativos, tornando a resistência coletiva e a apropriação crítica desses instrumentos fundamentais para que o trabalho educativo recupere sua dimensão emancipatória e reafirme sua função humanizadora.

Nesse ínterim, um ideal muito em voga é o da meritocracia, que funciona como elemento central desse mecanismo, servindo para justificar, perante a sociedade, tanto o controle sobre os/as profissionais da educação quanto os modelos de gestão e a própria privatização das escolas. Conforme observa Freitas (2011), esse processo legitima diversos interesses sob o pretexto da objetividade científica das avaliações.

Para o autor, a educação 4.0 entendido como um neotecnicismo se estrutura em três grandes categorias: entendida como um neotecnicismo, estrutura-se em três grandes categorias: responsabilização, meritocracia e privatização (Freitas, 2011). No cerne desse processo encontra-se a noção de controle dos procedimentos educativos, com o objetivo de assegurar resultados definidos a priori como padrões, os quais que são medidos por meio de testes padronizados. Esses instrumentos, por serem parciais e imprecisos, não oferecem uma avaliação completa e direta do desempenho educacional do/a estudante, pois mensuram apenas uma dimensão da aprendizagem, deixando de abarcar todos os objetivos educacionais.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O percurso desenvolvido neste estudo, ao adotar o ensaio como metodologia, possibilitou uma análise crítica e aberta sobre os impactos da Educação 4.0 no trabalho docente, evidenciando que as transformações tecnológicas e organizacionais do ensino não são neutras, mas carregadas de intenções políticas e econômicas. Essa abordagem permitiu compreender como a incorporação acelerada de tecnologias e a lógica de mercado têm influenciado os modos de ser e agir do/a professor/a, configurando um cenário que desafia sua autonomia intelectual e sua identidade profissional.

Ao longo da análise, evidenciamos que a Educação 4.0 está imbricada em um movimento contraditório: por um lado, promove mudanças que podem ampliar possibilidades pedagógicas, oferecendo recursos para práticas mais dinâmicas e criativas, por outro, tende a reforçar mecanismos de padronização e controle, alinhando-se aos interesses do capitalismo global. Tal contexto exige que o/a professor/a assuma uma postura crítica e reflexiva, conforme propõe

Giroux (1997), atuando como intelectual capaz de questionar as estruturas que tentam reduzir a educação a um produto e a escola a uma empresa.

Ao dialogar com Freire (1996), este estudo aponta que a resistência não se dá apenas em ações isoladas, mas na construção coletiva de projetos pedagógicos comprometidos com a emancipação humana, reconhecendo que a luta pela valorização docente ultrapassa a dimensão material do trabalho e também a esfera simbólica, cultural e política. A contribuição de Apple (2006) enriquece a análise ao evidenciar como as reformas educacionais neoliberais moldam os currículos e as práticas escolares, reforçando a necessidade de uma ação política contínua por parte dos educadores.

Ao dialogar com Freire (1996), este estudo aponta que a resistência não se expressa apenas em ações isoladas, mas na construção coletiva de projetos pedagógicos comprometidos com a emancipação humana, reconhecendo que a valorização docente ultrapassa a dimensão material do trabalho e alcança também as esferas simbólica, cultural e política. Nesse horizonte, a contribuição de Apple (2006) enriquece a análise ao evidenciar como as reformas educacionais neoliberais moldam currículos e práticas escolares, reforçando a necessidade de uma ação política contínua por parte dos/as educadores/as.

A metodologia ensaística mostrou-se especialmente pertinente por possibilitar um trânsito livre entre teoria e experiência, permitindo interpretações que acolhem a complexidade do fenômeno investigado. Em vez de oferecer respostas prontas, o ensaio estimulou a formulação de perguntas e a abertura para novas perspectivas, conforme defende Adorno (2003), de modo que, este trabalho se configura menos como um produto finalizado e mais como um processo reflexivo em contínua construção, as mudanças constantes do cenário educacional contemporâneo.

As reflexões apresentadas indicam que enfrentar os desafios impostos pela Educação 4.0 requer ações coletivas e políticas públicas capazes de superar a lógica tecnicista e mercadológica. Nesse sentido, torna-se fundamental fortalecer a formação crítica dos/as professores/as, como defende Ciavatta (2005), reconhecendo que a docência não se limita à aplicação de métodos ou tecnologias, mas envolve escolhas éticas e políticas que impactam diretamente a sociedade.

Nesse horizonte, a valorização docente emerge como elemento central das disputas contemporâneas sobre o sentido da educação. Trata-se de um processo que ultrapassa dimensões salariais ou corporativas, envolvendo reconhecimento simbólico, autonomia intelectual, condições de trabalho dignas e a afirmação da docência como prática social crítica.

A resistência docente, portanto, não constitui apenas reação à precarização, mas dimensão constitutiva da própria valorização. Resistir ao produtivismo, à padronização e ao controle algorítmico significa defender a legitimidade do trabalho intelectual do professor e reafirmar seu papel na produção de sentidos, saberes e formas de vida.

Nesse caminho, o/a professor/a é convocado/a a assumir o papel de intelectual crítico, tal como propõem Freire (1996), Giroux (1997) e Apple (2006), pois a valorização da docência implica reconhecer que o trabalho educativo não se esgota em tarefas técnicas, mas envolve intervenção política, criação cultural e compromisso com a emancipação humana.

Em síntese, este estudo reafirma que a resistência docente não se opõe ao uso das tecnologias em si, mas à forma como elas são instrumentalizadas para intensificar a exploração e o controle. Ao assumir-se como sujeito/a histórico/a e intelectual crítico/a, o/a professor/a pode transformar esses mesmos instrumentos em ferramentas de emancipação, contribuindo para a construção de uma educação que articule inovação tecnológica e compromisso social, fortalecendo a escola como espaço de diálogo, diversidade e transformação.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. O ensaio como forma. In: ADORNO, W. T. **Notas de literatura I**. Tradução: Jorge de Almeida. São Paulo: Editora 34, 2003. p. 15-45
- APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- APPLE, Michael W. **Trabalho docente e textos**: economia política das relações de classe e de gênero em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, p. 539-564, v. 35, n. 126, 2005. Disponível: <https://www.scielo.br/j/cp/a/sHk4rDpr4CQ7gb3XhR4mDwL/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 julh. 2026.
- BALL, Stephen J. **Educação Global S.A.**: novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG 2014..
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1996.
- BRASIL. **Lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 15 abr. 2026. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pne>. Acesso em: 22 jul. 2026.

CIAVATTA, Maria. **Mediações históricas de trabalho e educação**: gênese e disputa na formação dos trabalhadores (Rio de Janeiro, 1930-60). Rio de Janeiro: Editora Lamparina, 2009.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memórias e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 83-105

CURADO SILVA, Kátia A. C. P. C. Conseguiremos escapar ao neotecnicismo? In: SOARES, Magda Becker; KRAMER, Sônia; LÜDKE, Menga et al. (org.). **Escola básica**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1994. p. 147-181.

CURADO SILVA, Kátia A. C. P. C. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora. **Revista de Ciências Humanas**, [S. l.], v. 18, n. 2, p. 121–135, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/view/2178-4582.2017v18n2p121>
Acesso em: 18 nov. 2025.

ENGELS, Friedrich. **A situação da classe trabalhadora na Inglaterra**. São Paulo: Global, 1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 11. ed. Campinas: Papirus, 2011.

FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/PMP4Lw4BRRX4k8q9W7xKxVy/?format=pdf&lang=pt>
Acesso em: 16 out. 2026

FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas/SP, v.35, n. 129, p. 1085-1114, out.- dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/xm7bSyCfyKm64zWGNbdy4Gx/abstract/?lang=pt> Acesso em: 16 out. 2026

FREITAS, Luiz Carlos de. EaD, tecnologias e finalidades da educação. **Blog Avaliação Educacional**, 17 abr. 2020. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2020/04/17/ead-tecnologias-e-finalidades-da-educacao/>.
Acesso em: 02 set. 2025.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do capitalismo real**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

GIROUX, Henry A. **Professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

LARROSA, Jorge. O ensaio e a escrita acadêmica. **Educação & Realidade**, Porto Alegrel, v. 28, n. 2, p. 101-115, jul./dez. 2003. Disponível em: .
<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25643>. Acesso em: 15 set. 2025.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto comunista**. São Paulo: Boitempo, 1998.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 70, p. 1106–1133, 2017. DOI: 10.1590/S1413-24782017227055. Disponível em: .
<https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/abstract/?lang=pt> Acesso em: 20 nov. 2025.

RANGEL, Mary. Ensaio sobre aplicações didáticas da Teoria de Representação Social. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 10, n. 2, p. 11-22, 2007. Disponível em:
<https://www.redalyc.org/pdf/684/68410202.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2025.

RÊSES, Erlando da Silva. **De vocação para profissão**: sindicalismo docente da educação básica no Brasil. Brasília: Editora Paralelo 15, 2015.