



MAIS PROFESSORES E A VALORIZAÇÃO DOCENTE: ADESÃO, CONTROLE E MIGALHAS

MAIS PROFESSORES (MORE TEACHERS) AND THE VALORIZATION OF TEACHING: COMPLIANCE, CONTROL, AND CRUMBS

Olinda Evangelista¹

<https://orcid.org/0000-0001-5360-2521>

Allan Kenji Seki²

<https://orcid.org/0000-0002-5308-9112>

Resumo: O artigo discute a política estatal de formação e valorização docente no Brasil, tomando como foco o Programa Mais Professores para o Brasil e articulando a essa análise o Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens e a BNCC Computação. Examina-se como essas políticas reforçam a adesão individualizada dos professores a programas e editais estatais, ocultando as implicações da intervenção do Estado na reconfiguração do trabalho docente e na fragmentação da categoria. Argumenta-se que, sob o argumento da melhoria da qualidade da educação, aprofunda-se a inserção dos Aparelhos ‘Privados’ de Hegemonia (APHs) na formulação, gestão e controle das políticas educativas, subordinando-as aos interesses do capital educador. A análise destaca a articulação entre Estado e APHs, evidenciando como a apropriação privada de fundos públicos é também operacionalizada através desses aparelhos. Conclui-se que a denominada "valorização do magistério" estatal configura-se como uma estratégia de controle político-ideológico para a reconversão docente, legitimando a precarização do trabalho sob a aparência de benefícios e incentivos seletivos e condicionados.

Palavras-chave: Capital educador. Formação docente. Reconversão docente. Trabalho docente.

Abstract : This article analyzes the Brazilian state's policy for teacher training and professional valorization, focusing on the Mais Professores (More Teachers) program. It articulates this analysis with the National Pact for the Recovery of Learning and the BNCC Computing component. The article examines how these policies promote individualized adherence of teachers to government initiatives and public calls, while concealing the broader implications of state intervention in the reconfiguration of teaching work and the fragmentation of the professional category. It argues that, under the discourse of improving educational quality, the insertion of so-called “Private” Apparatuses of Hegemony (APHs) into the formulation, management, and oversight of educational policy is intensified, subordinating such policies to the interests of what

¹ Doutora em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina..
E-mail: olindaevangelista35@hotmail.com

² Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), processos nº 2021/01249-9 e nº 2023/07811-6.
E-mail: allanknj@unicamp.br

is referred to here as educator capital. The analysis highlights the articulation between the state and these APHs, revealing how the private appropriation of public funds is also operationalized through them. The article concludes that the state's so-called "teacher valorization" operates as a political-ideological strategy of control aimed at the reconversion of the teaching profession, legitimizing the precarization of teachers' work under the guise of selective and conditional incentives.

Keywords: Capital educador. Teacher reconversion. Teacher training. Teaching work.

Resumen: El artículo analiza la política estatal de formación y valorización del profesorado en Brasil, centrando su atención en el programa Más Profesores para Brasil y articulando este análisis con el Pacto Nacional para la Reposición de los Aprendizajes y la BNCC Computación. Se examina cómo estas políticas refuerzan la adhesión individualizada de los docentes a programas y convocatorias estatales, ocultando las implicaciones de la intervención del Estado en la reconfiguración del trabajo docente y en la fragmentación de la categoría. Se argumenta que, bajo el pretexto de mejorar la calidad de la educación, se profundiza la inserción de los Aparatos "Privados" de Hegemonía (APH) en la formulación, gestión y control de las políticas educativas, subordinándolas a los intereses del capital educador. El análisis destaca la articulación entre el Estado y los APH, evidenciando cómo la apropiación privada de fondos públicos también se operacionaliza a través de estos aparatos. Se concluye que la denominada "valorización del magisterio" estatal se configura como una estrategia de control político-ideológico para la reconversión docente, legitimando la precarización del trabajo bajo la apariencia de beneficios e incentivos selectivos y condicionados.

Palabras clave: Capital educador. Formación docente. Reconversión docente. Trabajo docente.

INTRODUÇÃO

Nesta visão, as virtudes materializadas na sociedade civil incluiriam "[...] bom caráter, honestidade, dever, autossacrifício, honra, serviço, autodisciplina, tolerância, respeito, justiça, autossuperação, responsabilidade, urbanidade, retidão, coragem, integridade, diligência, patriotismo, consideração com os outros, austeridade e dignidade. (Green, 1993, p. viii). É impossível não desfalecer de felicidade diante de tão grande maravilha (Acanda, 2006, p. 17).

A política estatal de formação e valorização do magistério no Brasil está em vias de transformar-se em um programa de benefícios parcos e seletivos, ao melhor estilo da gramática bancária brasileira. Em oposição à constituição de carreiras unificadas, coerentes e consistentes de progressão e reconhecimento pelo trabalho prestado às redes públicas de ensino, multiplicam-se "programas" e "editais" aos quais professores e futuros licenciados voluntariam-se para disputar bolsas e auxílios. Assim, sob o corolário da "valorização", o que se põe em marcha são tendências que, no limite, desqualificam a docência e abrem caminho para a ampliação da precarização das relações de trabalho na educação.

Essas políticas, embora apresentadas como se fossem a melhor expressão do interesse nacional na melhoria da qualidade da educação pública, representam, em verdade, a marcha

incessante da “reforma do Estado” — transformada em um movimento permanente de confrontação contra os trabalhadores do campo das políticas sociais. Entre seus métodos mais eficazes, destaca-se o silenciamento das demandas históricas dos trabalhadores da educação, das elaborações dos movimentos de educadores comprometidos com o caráter público e nacional da escola, e dos conhecimentos socialmente acumulados pelas universidades; tudo isto em favor da abertura de caminho, de forma mais ou menos escancarada, para a ampliação seletiva e excludente do Estado às determinações dos capitais — processo que realiza-se pela proliferação e crescente importância da atuação dos aparelhos ‘privados’ de hegemonia (APHs)³.

É justamente pelo alinhamento estreito dessas políticas — levadas a cabo desde o início dos anos 1990, de forma mais ou menos coerente e ininterrupta — aos capitais que, longe de enfrentarem as determinações estruturais responsáveis pela degradação e precarização do magistério, elas buscam fragmentar ainda mais a categoria, desarticular a participação política coletiva e submeter os docentes a entidades exteriores à educação pública, cujos projetos privados para a educação estatal nada têm a ver com o ensejo de uma educação humanizadora e emancipadora, nem com a elaboração pelas comunidades dos projetos político-pedagógicos das redes. Forja-se, assim, um movimento que ignora, de forma absoluta, o magistério como fonte de conhecimento sobre o trabalho escolar, substituindo suas vozes nas redes por “especialistas” oriundos dos APHs.

Parte-se, portanto, do princípio de que essas reformas não dizem respeito apenas à formação e ao trabalho dos professores — nem apenas à escola, em sentido geral —, mas promovem transformações mais profundas na própria forma do Estado. Essas mudanças sub-reptícias são alcançadas a cada nova política na qual articulam-se centralmente os APHs, que, ao se constituírem no Estado ampliado, assumem um papel central na formulação, execução e acompanhamento dessas políticas, renovando as condições para que o capital se coloque progressivamente como capital-educador (Evangelista, 2017; Evangelista *et al.*, 2019).

Entre as recentes iniciativas que materializam essa dinâmica, três programas reorganizam parte da política educacional brasileira. A *BNCC Computação* (Brasil, 2022) e o *Guia de Implementação do Complemento à BNCC sobre Computação na Educação Básica*, publicado pela Fundação Telefônica Vivo, estabelecem novos referenciais curriculares para a formação docente voltada à digitalização da escola. O *Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens* (Brasil, 2025c), instituído pelo Decreto nº 12.391/2025, introduz novos mecanismos de regulação da docência, particularmente por meio da *Plataforma de Avaliação e Acompanhamento das Aprendizagens* e de seu *Guia para Implementação da RA* (Brasil, 2024a). Em terceiro lugar, e foco principal deste artigo, o *Programa Mais Professores para o Brasil* (Brasil, 2025e) reformula a docência sob a lógica da adesão, ampliando as tendências observadas nas políticas anteriores e aprofundando a transformação das formas de reconhecimento e regulação do trabalho docente.

Estruturamos o texto em três eixos. No primeiro, discutimos como os APHs vêm se inserindo no processo de ampliação do Estado com maior vigor desde 1990. Em seguida, examinamos aqueles que se vincularam às três políticas mencionadas, evidenciando sua intensa

³ Para aprofundamento, recomenda-se com ênfase a leitura dos capítulos 4 e 5 de Fontes (2010).

produção política na área da educação. Por fim, discutimos o lançamento do *Programa Mais Professores*, algumas de suas contradições e abordamos como a individualização, a concorrência, a meritocracia e o voluntarismo dão sentido à política de Estado, impulsionando um novo e extenso movimento de reconversão docente.

“PORTEIRAS ABERTAS” PARA OS APHS

O *Mapa das Organizações da Sociedade Civil* (OSCs), produzido pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) (Brasil, 2023), apresenta dados reveladores sobre a expansão dessas entidades no Brasil. Em 2020, o país contava com 815.676 OSCs, das quais 3,6% (aproximadamente 29.000) atuavam na área de Educação e Pesquisa. Em 2023, esse número cresceu para 879.326 OSCs, um aumento de 7,8%, **enquanto a atuação em Educação e Pesquisa chegou a 34.005 organizações.**

Embora o IPEA não tenha apresentado o relatório de 2023, a edição de 2020 — *Relatório OSCIP e OS: Perfil das Organizações Sociais e Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público em Atividade no Brasil* (Brasil, 2020) — indicava seu crescimento exponencial desde os anos 2000, com forte concentração na região Sudeste, especialmente no estado de São Paulo. O documento também aponta que, entre 2010 e 2019, o total empenhado pelo Governo Federal em ações executadas por OSs e OSCIPs foi de R\$ 6,8 bilhões, dos quais R\$ 4,08 bilhões foram efetivamente pagos no exercício (Brasil, 2020, p. 13-14). Isso mostra a relevância da apropriação de fundos públicos por esses organismos privados no planejamento, execução, monitoramento e avaliação de políticas educacionais.

O crescimento das OSCs e sua inserção no aparato estatal fazem parte de uma reconfiguração das relações entre Estado e capital, na qual a educação se torna um dos espaços privilegiados de conexão entre interesses privados e políticas sociais⁴. O problema da mercantilização dos direitos sociais e, sobretudo, do controle privado sobre os fundos públicos não é marginal. Longe de se constituírem como meros “*experts*” ou agentes “externos” e “auxiliares” do Estado, essas entidades representam o extenso corpo de aparelhos por meio dos quais o capital articula, define, orienta os rumos da política educacional e procura produzir convencimento social em torno de seus interesses.

De nosso ponto de vista, o conceito de APHs, cuja origem remonta à obra de Gramsci, oferece um campo de análise fecundo para esse fenômeno⁵. Além de problematizar o sentido de hegemonia e, conseqüentemente, a estruturação das relações capitalistas hegemônicas, o conceito enfatiza os processos e as formas organizativas que estruturam e sustentam essa hegemonia. Os

⁴ Esta lógica segue os maiores orçamentos da União: Educação, Saúde e Previdência Social são áreas nas quais os capitais envidam particulares esforços para sua inserção no âmbito dos direitos sociais e suas políticas dadas as oportunidades de puncionar fundos públicos para fins privados e seus interesses em dirigir o sentido político e econômico destas áreas aos seus interesses gerais. Cf. Fontes (2010) e Granemann (2012).

⁵ Consideramos importante precisar, contudo, que o conceito deve ser sempre situado em relação ao nível concreto da análise, e não pode ser empregado como se descrevesse característica necessária, ontológica ou imanentes nem da vida social, nem das relações políticas próprias do modo de produção capitalista. Parece-nos que, do contrário, pensar-se-ia contra Gramsci. Para ele, conceitos como “Estado”, “sociedade civil”, “hegemonia”, “aparelhos privados” são categorias históricas-relacionais, ligadas à luta de classes em contextos concretos.

APHs existem e operam para construir, manter e reforçar a hegemonia burguesa, intervindo sistematicamente na sociedade civil para neutralizar fissuras e manifestações do conflito social, bem como direcionar os melhores esforços sociais para as coordenadas de seus interesses.

O conceito de APHs coloca em evidência que não se trata apenas da atuação de organizações que visam a disseminação de técnicas, normatividades e valores — como expressos em documentos, notas técnicas, guias e orientações; mas atinge a produção de articulações políticas concretas, dentro e fora do aparato estatal. Assim, buscam incorporar e cooptar os motivos e vontades populares, persuadindo os sujeitos envolvidos de suas missões redentoras — mas, no limite, são a expressão de um processo mais amplo do exercício da dominação e da direção da sociedade.

Isso se verifica empiricamente na educação quando associada a uma aparência salvadora ou missionária, cuja tarefa seria cativar, motivar e influenciar jovens ao “bom caminho”, bem como “resgatar” “desviantes”. Sob a aura salvacionista, que pensávamos superada, a educação torna-se campo de batalha vocacionada a redirecionar aspirações e descontentamentos da juventude de forma “útil”, isto é, mercantil. Simultaneamente, a “aura” salvacionista faz-se cega e muda diante das contradições profundas da sociedade brasileira. Nega-se que o “desengajamento” da juventude popular tem profundas raízes na impossibilidade de o padrão de acumulação capitalista produzir sequer emprego e renda para a maior parte das parcelas populares, quanto mais trabalho que se assemelhe a qualquer traço substantivo ou realizador de capacidades e potencialidades humanas⁶.

Uma sem conta de APHs lançam mão de fórmulas sempre atualizadas, emulando avatares linguísticos que tentam acessar a juventude. O “empreendedorismo da favela”, propagado por APHs, incorpora chavões pseudopsicológicos como “destravar a riqueza”, “abandonar crenças limitantes” e “transformar a dor em força”, para cooptar as energias dinâmicas populares a uma forma de compreensão do mundo que pretende ocultar questões estruturais do padrão de acumulação capitalista-dependente brasileiro em favor de um ideário que reforça o mito individual de superação e mérito (Tommasi; Velazco, 2013; Catini, 2020; 2023). Esse deslocamento visa reforçar o identitarismo, desmobilizar revoltas, seduzir a *fé popular* e reconfigurar a gramática que os sujeitos articulam para compreender suas realidades e contestá-las.

A ênfase na individualização da questão social manifesta-se no extenso arco de conceitos como “resiliência”, “criatividade” e “vontade de mudança”, alçados à condição de virtudes morais de superação atomizada. Simultaneamente, questiona-se o papel da escola e do conhecimento quanto às suas utilidades práticas e concretas na vida dos jovens brasileiros, enquanto se deslegitima a escola no que ela expressa como espaço de formação ampla e crítica. Reduzida à condição de mera instância de “capacitação” para trajetórias individuais, a escola é reconfigurada para a adaptação da força de trabalho aos requisitos do mercado.

Não se deve perder de vista que APHs buscam convencimento e coesão, mas o fazem interessados igualmente no protagonismo político, na captura de fundos públicos, na formação de

⁶ Estes, quando existem, constituem as exceções que confirmam a regra.

seus intelectuais orgânicos e na gestão direta das escolas públicas — nelas se forma a classe trabalhadora e, por isso mesmo, é preciso perfilá-las⁷ e reconverter seus profissionais⁸. Esses desideratos, aliás, coincidem plenamente com os interesses que vertebram o aparelho de Estado, o qual orquestra cada vez mais voluntarismo, individuação e seleção condicionada de prêmios nas políticas educativas.

A TEIA DE APHS EM TORNO DA BNCC COMPUTAÇÃO, PACTO PELA RECOMPOSIÇÃO DAS APRENDIZAGENS E MAIS PROFESSORES

Participar ativamente da administração dos fundos públicos geridos pelo governo federal para a formulação e implementação de políticas educacionais constitui uma oportunidade estratégica os intelectuais orgânicos burgueses. Além de auferirem benefícios pessoais e de classe, eles se credenciam para intervir nos campos econômico e político, transitando entre diferentes esferas de interesse do capital. Movem-se do aparelho de Estado para as OSCs, destas para empresas privadas e bancárias, depois para empresas do setor educacional e retornam ao Estado, onde manipulam informações privilegiadas e promovem seus próprios produtos, com ênfase nas tecnologias educacionais e na gestão das escolas públicas (Brasil, 2025c)⁹.

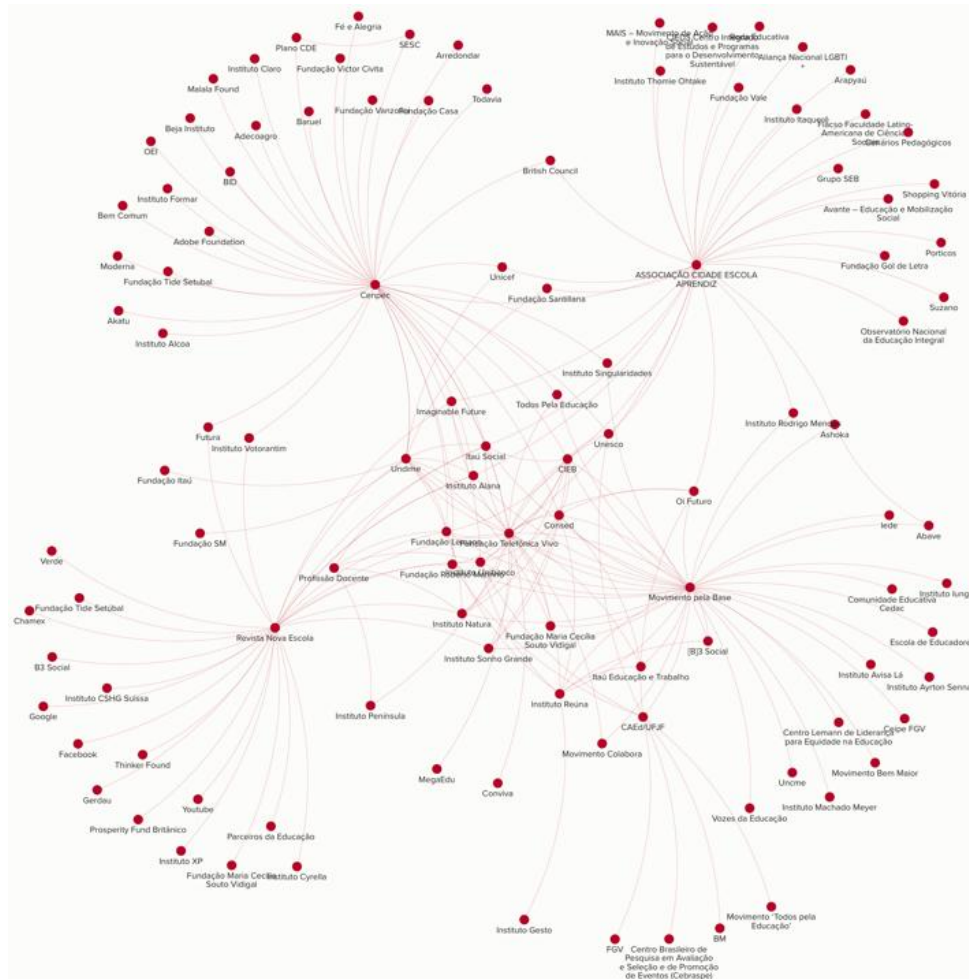
Na Figura 1, apresentamos um mapa dos APHs relacionados às três políticas referidas. O grafo destaca algumas organizações com elevado número de conexões, o que indica a relevância de seus papéis, caso da Fundação Telefônica Vivo, Fundação Lemann, CIEB, CENPEC, Instituto Reúna, Movimento Pela Base, Escola Aprendiz e CAEd-UFJF. Essas organizações atuam como elos entre diversos APHs e evidenciam como a política educacional é gestada no âmbito ampliado do Estado. Um segundo aspecto a destacar é a presença de instituições ligadas direta ou indiretamente aos capitais financeiros (Instituto XP, B3 Social, Itaú) e a empresas de tecnologia (Google, Microsoft, YouTube, Facebook, Telefônica Vivo), reforçando como as transformações tecnológicas digitais na educação têm aprofundado esse tipo de relação na financeirização da educação (Seki, 2023, 2025).

⁷ Entende-se o perfilamento como um processo complexo que articula os movimentos de reforma e de ajuste da política educacional à dinâmica da divisão técnica do trabalho e à relação estabelecida entre a economia nacional e o mercado mundial — um processo que, ademais, não constitui novidade na realidade brasileira (Cf. Seki; Venco, 2023).

⁸ Neste artigo, emprega-se o conceito de reconversão (Evangelista; Shiroma, 2015; Evangelista; Triches, 2009) em sentido amplo, para designar o conjunto de mudanças permanentes nas funções e atividades prescritas aos professores, que inviabilizam a construção de uma unidade de sentido sobre o trabalho docente. Essas mudanças abrangem desde o remanejamento das disciplinas e áreas de conhecimento em que exercem o magistério até as modificações nas atribuições que lhes são imputadas, seja pela imposição de novas orientações normativas sobre as tarefas escolares, seja pela incorporação de tecnologias educacionais digitais.

⁹ O CNE constituiu comissão para discutir “Educação Digital, Midiática e BNCC Computação”, Portaria CNE/CEB nº1/2025 (Brasil, 2025h), cujo presidente é Heleno Manoel Gomes de Araújo Filho.

Figura 1 — Mapa dos APHs no *Mais Professores*, *BNCC Computação* e *Pacto pela recomposição das aprendizagens*



Fonte: Elaborado por José Almir Viana Nunes com dados coletados por Olinda Evangelista nos documentos dos APHs. Obs.: O grafo não representa uma análise de redes sociais (*social network analysis*). Cada nó (ponto vermelho) representa uma organização ou instituição e as linhas (arestas) representam relações de colaboração, financiamento ou influência entre elas. A imagem pode ser vista ampliada no link: <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.36559.80802>.

Fica cristalino que os APHs do grafo estão profundamente articulados às políticas recentes do Governo Federal, sobretudo no que diz respeito ao ajustamento da formação e do trabalho docente diante da incorporação de novas tecnologias digitais nas escolas, eixo que perpassa, direta ou indiretamente, os três programas. Na BNCC Computação (Brasil, 2022a), por exemplo, chegou-se ao absurdo de que o Guia de Implementação do Complemento à BNCC sobre Computação na Educação Básica não foi publicado pelo Ministério da Educação, mas sim pela Fundação Telefônica Vivo (Fundação Telefônica Vivo, 2023), cuja matriz, a Telefônica Brasil, que opera no mercado brasileiro sob a marca comercial Vivo, possui interesses mercantis diretos na oferta de infraestrutura de conectividade à internet e no processamento de dados para o Estado. Além disso, diversos APHs foram indicados no Guia como responsáveis por auxiliar na tarefa de

ensinar computação da Educação Infantil ao Ensino Médio. Destacam-se entre eles a Associação Cidade Escola Aprendiz, o Movimento pela Base (MpB), o Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB), o Instituto Reúna e o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), todos alinhados a grupos empresariais que operam no campo educacional.

No caso do *Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens* (Brasil, 2025c)¹⁰, o Art. 6º, Inciso V, do Decreto 12.391/2025, prevê a oferta "às escolas, às redes e aos sistemas de ensino da Plataforma de Avaliação e Acompanhamento das Aprendizagens, com vistas a viabilizar o mapeamento de insuficiências e defasagens de aprendizagem e o acompanhamento da progressão de aprendizagem"; essa plataforma foi desenvolvida pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). Seu criador, Manuel Palácios, atualmente ocupa a presidência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e desempenha um papel central como intelectual orgânico de apoio ao Ministro da Educação. Curiosamente, antes mesmo da publicação do decreto, o Ministério da Educação (MEC) havia divulgado o *Guia para Implementação da Recomposição das Aprendizagens* (Brasil, 2024a). Esse projeto, além de envolver a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), conta para sua execução com o Instituto Reúna e a *Revista Nova Escola*, ambos APHs ligados à Fundação Lemann.

O terceiro e principal objeto de nossa análise é o *Programa Mais Professores para o Brasil* (Brasil, 2025e) que, à semelhança do *Pacto*, reforça a lógica da adesão individualizada. O programa mobiliza APHs e seus intelectuais orgânicos como interlocutores privilegiados na formulação da política educacional, promovendo um discurso de "ajuda" que oculta a reconversão docente e desloca as contradições estruturais da docência para o nível da responsabilização individual. Alguns APHs se pronunciaram prontamente por ocasião de seu lançamento, elogiando e legitimando a iniciativa do governo, entre eles o Instituto Península (2025). Todavia, um dos mais importantes, que vem intervindo diretamente na política educacional desde 2006, quando foi criado, o Todos Pela Educação (TPE), publicou uma Nota de Posicionamento (TPE, 2025)¹¹. Para o TPE, “o novo programa é um passo importante em um longo caminho que o país ainda tem para a melhoria da profissão docente”, do qual destaca a *Prova Nacional Docente*, o *Pé-de-Meia Licenciaturas* e a *Bolsa Mais Professores*:

O TPE entende que o programa irá, de fato, mitigar alguns dos desafios da profissão: a falta de atratividade dos cursos de licenciatura para alunos com bom desempenho acadêmico no Ensino Médio, a baixa qualidade da seleção de professores nas redes de ensino e as dificuldades de alocação de professores com formação adequada em determinadas disciplinas e regiões do país.

¹⁰ No Decreto nº. 12.391/2025, o Art. 19. indica que “Os entes federativos que tenham aderido ao Pacto [possam] formalizar parcerias com entidades sem fins lucrativos, sociedades cooperativas, organizações sociais e da sociedade civil, associações, fundações e outras instituições alinhadas aos objetivos e à finalidade do Pacto, de acordo com o disposto na Lei nº 13.019, de 31 de julho de 2014, para a consecução dos objetivos e das diretrizes previstos neste Decreto.”

¹¹ Estratégia criada para avaliar medidas e ao mesmo tempo dizer qual é o caminho a ser tomado.

Sem referir diretamente os governos Michel Temer (2016-2018) e Jair Bolsonaro (2019-2022), argumenta que a última década abandonou a prioridade do MEC, que deveria ser a política docente e que o *Mais Professores*, do governo Lula da Silva (2023-2026) representaria **um passo na direção certa**. Para o TPE, a envergadura e a seriedade da proposta se perceberiam na presença do Presidente da República no evento de lançamento, cujo efeito simbólico teria sido fundamental para a adesão dos parceiros, além de jovens e professores.

O LANÇAMENTO DO MAIS PROFESSORES

Em 14 de janeiro de 2025 (Brasil, 2025a), com pompa e circunstância, o Presidente Lula da Silva e o Vice-Presidente da República, Geraldo Alckmin, lançaram o *Programa Mais Professores para o Brasil*. Lá estavam os palacianos, habituados a conferir visibilidade e alguma legitimidade às políticas oficiais, além dos muitos “papagaios de pirata”, cada qual agarrado ao seu pedaço do leme, certos de que há sempre bons ventos para quem sabe ajustar as velas — seja em águas calmas, seja em tempestades¹².

O cenário traçado para justificar e legitimar a iniciativa baseia-se em dados produzidos pelo *Programa Internacional de Avaliação de Estudantes* (PISA), pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), pelo *Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes* (Enade), pelo BID e pela Coalizão Profissão Docente. Segundo as informações apresentadas,

[...] apenas **3%** dos estudantes de 15 anos **querem ser professores**”; “a **média da nota geral** dos 17 cursos de licenciatura avaliados pelo **Enade** ficou **abaixo de 50** numa escala de 0 a 100”; há uma “**baixa articulação** entre Instituições de Ensino Superior e redes da educação básica”; a “**evasão** nos cursos de licenciatura atinge cerca de **49,2%**”; “nas áreas de **exatas** (física, matemática, química), a evasão chega a **62,9%**”; apenas **1/3** dos formados em licenciatura **tornam-se professores**”; **63%** dos municípios **não realizaram concurso público** nos últimos 5 anos”; “**33,3%** das docências da Educação Básica **não têm professores com a formação adequada** à área que lecionam” (Brasil, 2025g, grifos no original)¹³.

¹² Participaram o presidente do Consed, Vitor de Angelo; o presidente da Undime, Alessio Costa; a presidente do BB, Tarciana Medeiros; o presidente da CEF, Carlos Vieira; a presidente da União Nacional dos Estudantes (UNE), Manuella Mirella e o presidente da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Heleno Araújo, que acumula os cargos de presidente do Fórum Nacional de Educação (FNE) e de Vice-Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE).

¹³ Deste quadro teriam derivado os cinco eixos da política: Seleção para ingresso na docência, Prova Nacional Docente; Atratividade para as licenciaturas, Pé-de-Meia Licenciaturas para atrair e apoiar estudantes com alto desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); Alocação de professores, Bolsa Mais Professores para induzir o ingresso na docência em localidades e áreas com carência de professores; Formação docente, Portal com formações iniciais, continuadas e pós-graduação para o desenvolvimento profissional; Valorização dos professores, Ações interministeriais de valorização dos professores no Brasil (Brasil, 2025g, grifos no original).

Contudo, esses dados não sustentam a conveniência política nem o acento ideológico que orientam o programa¹⁴. O quadro omite as causas estruturais do problema educacional, tratando os sintomas como se fossem diagnósticos exaustivos da realidade. Qualquer enfrentamento sério e coerente da crise educacional brasileira deveria partir da identificação de suas raízes históricas e causas estruturais. Esse, no entanto, não é o caso do *Mais Professores*. O programa não problematiza os processos que levaram à atual situação nem o papel do próprio Estado em sua produção. Onde está a sistematização de um diagnóstico real sobre a evasão nas licenciaturas? Como justificar a redução desse fenômeno — bem como da baixa inserção dos licenciados nas redes de ensino — a uma explicação psicologizante baseada na suposta "desmotivação" para a docência?

Nossa concepção é a de que sem enfrentamentos no terreno das contradições da questão social brasileira, nenhuma solução concreta será possível para o problema educacional. A evasão e o abandono dos cursos de licenciatura, por exemplo, não podem ser analisados de forma isolada, pois têm a ver com as expectativas e prognósticos da juventude sobre as condições de trabalho reais que serão enfrentadas com a degradação das condições de vida — que se deteriorou drasticamente com as crises entre 2008 e 2021 — e com as políticas de financiamento universitárias, incluídas as de permanência, apenas para citar alguns dos fatores. Não obstante, o *Mais Professores* ignora por completo as desigualdades, hierarquias e exclusões existentes na sociedade que impactam diretamente as perspectivas da docência para a juventude.

Como explicar, então, a escolha dos licenciados pela carreira pública nas redes de ensino, diante da abissal desigualdade entre as próprias carreiras públicas (Teles, 2023)? De acordo com dados de Lopes (2023), a mediana dos salários no funcionalismo federal é de R\$ 10.029,07, enquanto nos municípios, onde está concentrada a maior parte do funcionalismo — especialmente dos professores da Educação Básica —, a mediana é de apenas R\$ 2.616,28. Além disso, as discrepâncias entre os Poderes são igualmente evidentes: no Judiciário Federal o salário mediano atinge R\$ 18.000,00. Enquanto isso, o Piso Salarial do Magistério, fixado em janeiro de 2025, é de R\$ 4.867,77 (Brasil, 2025), valor significativamente inferior ao salário-mínimo necessário estimado pelo DIEESE que, no mesmo período, foi calculado em R\$ 7.156,15 (DIEESE, 2025). Os dados do Censo Escolar (Brasil, 2023) indicam que, em 2023, a mediana bruta dos salários dos professores na Educação Básica municipal (todas as cargas horárias) era de apenas R\$ 3.171,90 (Brasil, 2023). Portanto, esse valor estava 34,84% abaixo do Piso Salarial do Magistério de 2025 e 55,68% abaixo do salário-mínimo necessário estimado pelo DIEESE¹⁵.

¹⁴ Outras informações estão na BNC Formação: “As famílias dos estudantes de licenciatura têm baixo nível geral de escolarização; Os estudantes de licenciatura tornam-se sensivelmente mais velhos; Com exceção dos cursos superiores de Pedagogia, a proporção de homens aumenta no cômputo geral das licenciaturas enquanto a de mulheres diminui; Aumento do número de licenciandos(as) que se declaram negros, sendo superior a 50%; e Acentua-se a tendência de inflexão dos estudantes da docência para as faixas de renda mais baixa. Não há uma diferença significativa no que se refere ao perfil socioeconômico dos estudantes de licenciatura; entretanto, entre os estudantes do curso superior de Pedagogia estão os maiores percentuais daqueles que apresentam a menor renda familiar.” Todos os dados indicam que o problema reside nos licenciandos (Brasil, 2024).

¹⁵ Uma análise estatístico-descritiva mais aprofundada dos dados não é objetivo deste trabalho, eles são tomados aqui para demonstrar as desigualdades existentes entre as carreiras públicas o que nos aproxima da questão do trabalho na

Ademais, as condições e relações de trabalho dos professores são convenientemente ‘esquecidas’, permanecendo fora da justificativa do programa e, mais grave ainda, fora do debate sobre a política educacional do Estado. Nada se menciona sobre as condições reais e concretas em que os professores são formados — seja nas licenciaturas, seja, veja-se, nos bacharelados! —, majoritariamente em instituições privadas e na modalidade de ensino a distância (EaD)¹⁶. Tampouco se discute as condições em que exercem seu trabalho.

Ocultar-se propositalmente o impacto negativo e deletério das tecnologias educacionais digitais sobre a docência, a destituição progressiva da autonomia pedagógica, o adoecimento e o absenteísmo da categoria, os efeitos dos turnos exaustivos, da carga horária não remunerada e da multiplicação de jornadas de trabalho na composição da renda familiar docente, a precariedade da infraestrutura escolar e a corrosão dos salários. Trata-se de um insulto à inteligência nacional que um programa que proclama a “valorização da docência” ignore um diagnóstico exaustivo — produzido pelos sindicatos e pelos próprios órgãos do Estado — sobre o descumprimento do Piso Nacional do Magistério. De acordo com a CNTE, cerca de 700 municípios não cumprem a legislação vigente (CNTE, 2024) e ainda recorrem ao Judiciário para contestar a correção dos valores e os fundamentos básicos dos planos de carreira do magistério. Tampouco se discute a precarização das relações de trabalho: a crescente proporção de contratos temporários¹⁷; a violação do Regime Jurídico Único; a corrosão das perspectivas de seguridade social e proteção previdenciária; a intensificação do trabalho docente sob a lógica da produtividade, das métricas de avaliação em larga escala e do controle generalizado em todos os níveis da gestão educacional; a ausência de planos de carreira estruturados, coerentes e compreensíveis; e a quase absoluta inexistência de afastamentos para formação em nível de pós-graduação na maior parte das redes públicas de educação.

ADESIONISMO COMO POLÍTICA DE ESTADO

O Governo Federal convocou como parceiros principais do *Mais Professores* estados, municípios e Distrito Federal. A ideia de *Pacto*, também no *Recomposição das Aprendizagens*, denota a não obrigatoriedade e o voluntarismo no enfrentamento das questões educativas. No entanto, vela-se no diagnóstico como os entes federados e o próprio Governo Federal contribuíram para o problema, violando sistemática e persistentemente direitos e garantias fundamentais através das Desvinculações de Receitas da União (DRU); do subfinanciamento educacional; da inclusão do orçamento da educação nos ajustes fiscais (desde 1990); do descumprimento das metas mínimas dos Planos Nacionais de Educação (2001-2010 e 2014-2024) e quanto ao pagamento do Piso Salarial do Magistério mencionado. Mais grave, o chamado à parceria faz tábula rasa sobre o

educação. Uma análise pormenorizada deve considerar o Piso Salarial do Magistério em toda a sua complexidade, incluindo, as diferentes cargas horárias e funções exercidas pelos profissionais da educação. Sobre estas questões referimos Teixeira & Nunes (2019), Gouveia *et al.* (2016), Fernandes & Delmondes, 2013 e Alves & Pimentel (2015).

¹⁶ Para uma discussão à respeito Cf. Mandeli, 2014; Evangelista; Seki, 2017; Evangelista et al., 2019; Seki; Souza; Evangelista, 2019; Sartori; Weiss, 2024.

¹⁷ Em 2023, na Educação Básica municipal, 33,8% dos contratos do magistério eram temporários, 0,7% terceirizados e 1,8% pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Nos estados, a situação é ainda mais grave: 51,6% temporários, 0,1% terceirizados e 1,8% CLT.

fato de que, quando os professores rompem o silêncio e reivindicam seus direitos por via da luta sindical, assistimos a episódios escabrosos — tragicamente normalizados — de repressões violentas, que violam o direito à livre manifestação política e a organização sindical das categorias, sem nos determos nas formas antissindicais “brandas”, isto é, a cooptação de quadros e intelectuais orgânicos dos movimentos sindicais para a estrutura do Estado.

Um dos casos mais emblemáticos de repressão militar dos professores foi o Massacre de Curitiba, em 2015, quando mais de 200 professores ficaram feridos como resultado da brutal repressão policial promovida pelo Estado enquanto lutavam para defender as parcas linhas de seus direitos previdenciários. Balas de borracha, ferimentos provocados por cães de ataque, incursões de cavalaria e bombas de gás lacrimogêneo transformaram Curitiba — não pela primeira vez! — em uma verdadeira área de guerra contra educadores. Como “motivar” os jovens aspirantes às fileiras do magistério diante de sinalizações claras como estas de como o Estado os “valoriza”?

Se o Estado oculta as determinações e consequências da carreira ao apresentar o *Mais Professores* como política estruturante e abrangente — que vai da atração de estudantes à formação inicial, fixação e formação continuada —, não é certamente por falta de um diagnóstico claro e preciso. A literatura acadêmica é prolífica; a ocultação das causas estruturais da crise docente não é um equívoco técnico, mas uma estratégia deliberada. É uma escolha política deliberada que entrelaça o programa a uma função ideológica diversionista, dependente tanto da adesão dos entes federados quanto da adesão dos estudantes e dos professores das escolas públicas.

Se o *Mais Professores* reconhecesse que a precarização da carreira docente resulta de decisões políticas sobre financiamento, gestão e estruturação da profissão, o Estado seria forçado a reformular sua própria política educacional. No entanto, ao deslocar o problema para a “desmotivação” individual e localizado em “estratos sociais inferiores”, cria um ambiente ideal para a aceitação de soluções paliativas e temporárias, tais como o *Pé-de-Meia do Ensino Médio*, *Pé-de-Meia das Licenciaturas* e o *Bolsa Mais Professores*. Estes programas não representam uma perspectiva sólida de futuro para os jovens concluintes do Ensino Médio, dos cursos de licenciaturas ou para os professores, concursos estáveis nas redes de ensino públicas, mas compensações individuais, seletivas, para uma fração destes manter o engajamento. São políticas marcadas pelo **adesionismo**, considerado mecanismo de governo, controle e regulação da política educacional.

Mediante as adesões “voluntárias”, o Estado busca produzir coesão em torno da política, dirimir resistências e aplinar críticas, enquanto emula uma estratégia compromissada com a resolução dos problemas apresentados. Isto lhe permite estabelecer um simulacro de “valorização” profissional dos professores, quando na realidade não representa nenhuma mudança qualitativa nas hierarquias e dinâmicas sociais, não representam incrementos salariais reais, nem para fins de renda familiar, nem para a contabilidade de direitos previdenciários e segurança no emprego.

No caso do *Mais Professores*, a adesão ocorre em quatro dimensões complementares: a “federativa”, na qual estados e municípios são chamados a tornarem-se “parceiros” do programa; a “individual”, na qual, estudantes e professores são incentivados a participar como interessados voluntários aos benefícios de distribuição de renda condicional; e a “institucional”, na qual os

APHs participam como parceiros estratégicos na orientação, na construção do conteúdo político dos programas e na legitimação social das reformas a eles subjacentes.

A adesão dos entes federados ao *Mais Professores* não significa um compromisso real com a valorização docente. Pelo contrário, ao aceitar os recursos vinculados ao programa, estados e municípios mantêm a estrutura de precarização docente que eles próprios ajudaram a consolidar. O governo federal utiliza essa adesão como prova de um suposto consenso nacional, mascarando o fato de que a maior parte das redes estaduais e municipais seguem descumprindo os mínimos constitucionais a serem aplicados do orçamento na educação e ampliando, por exemplo, os contratos temporários, negando-se ao magistério o estatuto e a estabilidade.

A adesão individualizada de professores e estudantes a programas como *Pé-de-Meia das Licenciaturas* e *Bolsa Mais Professores* não apenas estimula a concorrência e a segmentação, mas desmobiliza a resistência coletiva da categoria. Docentes passam a disputar incentivos individuais, que os condicionam a seguir métricas de desempenho definidas pelo Estado. Esse mecanismo não apenas reforça a lógica meritocrática, mas também desloca a luta pela valorização docente para o campo individual, minando a construção de mobilizações coletivas — o que Flores nomeou como “Política de Editais” (Flores, 2021).

Se contrastarmos as 68 mil vagas anunciadas no programa no início de 2025, com as pretensões do Ministério da Educação (MEC) com o *Mais Professores*, de inicialmente “beneficiar cerca de 50 milhões de educadores e estudantes”, sugerindo que serão “**beneficiados (previsão) 2,3 mi** professores, **178 mil** escolas impactadas e **47,3 mi** estudantes impactados” (Brasil, 2025c, grifos no original), percebemos que estamos frente a uma miragem¹⁸ no deserto do financiamento educacional e do PIB¹⁹ brasileiro.

A ilusão de um programa de alcance nacional está na ausência de uma previsão orçamentária clara e plurianual — no caso do *Mais Professores* este aspecto está nítido, o MEC não sabe dizer até o presente de onde virão os recursos e como eles serão mantidos nos próximos anos. O Brasil, que nos últimos anos tem visto o financiamento da educação ser reduzido por políticas de austeridade, agora se depara com um projeto cuja implementação depende da adesão de entes federados que sofrem com a falta de recursos.

Por tudo isso, não se pode esperar das hordas oficiais uma preocupação genuína com a formação e o trabalho docente. Ao menos, não no sentido de uma educação que transcenda os limites impostos pela *educação para o capital* (Mészáros, 2005). O professor ocupa um lugar

¹⁸ Não é o objetivo deste artigo discutir os critérios adotados para a seleção e o monitoramento dos participantes, estudantes e professores; contudo, não é possível deixar de assinalar que, na versão atual, lançada no início de 2025, tais critérios representarão impecilhos significativos, o que poderá, inclusive, resultar em taxas de adesão muito abaixo daquelas anunciadas, bem como em um alto índice de desistências. Este é apenas mais um sintoma a indicar como a política não representa, de forma coerente, os conhecimentos produzidos na área educacional sobre a formação e a valorização profissional do magistério em nível superior.

¹⁹ O sítio do Instituto Federal Fluminense informa que serão oferecidas “mais de 68 mil vagas em licenciaturas” (IFF, 2025); o da Undime, refere 12.000 bolsas para o Pé-de-Meia Licenciatura (UNDIME, 2025a) e “40 mil vagas” em cursos de Especialização em Formação de Formadores em Alfabetização, Matemática, Fortalecimento das Escolas das Adolescências; Docência na Educação Infantil; Especialização em Educação Digital e Inovação Pedagógica na Educação Básica (UNDIME, 2025b).

estratégico para a hegemonia das classes dominantes, pois é um elo de mediação na formação da classe trabalhadora desde a infância, e esse papel nunca é negligenciado pelo capital e seu séquito de APHs. Todavia, a preocupação não recai sobre sua formação integral, vinculada ao conhecimento e ao uso autônomo e crítico da razão, mas sim sobre a sua progressiva captura, de modo que a sua atuação reverbere de forma fragmentadora sobre a consciência de largas parcelas da classe trabalhadora.

Neste contexto, o processo de reconversão permanente do professor ou, nos termos de Shiroma (2003), de desintelectualização, é tão caro aos aparelhos de hegemonia e ao Estado. Para que os conteúdos e as formas pedagógicas sejam ditados pelo capital educador é necessário tornar vulneráveis e permeáveis as funções intelectuais do professor, submetendo-as às disposições ideológicas dominantes, não apenas contra a classe trabalhadora, mas contra o próprio docente.

NOVOS DESDOBRAMENTOS DA RECONVERSÃO DOCENTE

Desde Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), pelo menos, as políticas de formação docente no país se encontram aprisionadas entre a estreiteza da visão política dos governantes locais e os interesses do grande capital internacional ao qual o Brasil rende vultosos tributos. Nunca houve no Brasil um programa de formação docente cujo eixo organizador fosse, de fato, um compromisso com a educação da classe trabalhadora — e tampouco com os próprios professores, embora todos tenham sido implementados em nome de ambos. Essa lógica se exacerbou: nenhum programa esteve dissociado de diretrizes de agências internacionais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), ou de organismos financeiros, como o Banco Mundial (BM) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). De uma coisa não resta dúvida: todos foram apresentados como respostas inescapáveis às ‘demandas’ do século XX e, posteriormente, às do século XXI — demandas que orientaram a reconversão do trabalhador e, como corolário, a reconversão docente. A ‘economia’ mudou; mude-se o trabalhador; reconverta-se o professor!

E assim seguimos há 35 anos, de contrarreforma em contrarreforma, sempre brandindo o mesmo bordão, agora adornado com alguns rococós a mais: é preciso melhorar a qualidade da educação! O Estado se isenta de sua intervenção deletéria nessa história e põe sobre o professor, individualmente, a responsabilidade de a ter causado, bem como de ser a solução de problemas que extrapolam o seu âmbito pessoal. Também foi para o ralo qualquer possibilidade de se pensar em uma formação exclusivamente universitária do professor, articulada à indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão. Como vimos, essa formação, quando inicial, foi entregue às instituições privadas e à EaD; quando continuada foi entregue ou às mesmas instituições ou a APHs que disputam este nicho.

O *Programa Mais Professores para o Brasil*, conforme estabelecido no Decreto nº 12.358, de 14 de janeiro de 2025 (Brasil, 2025a, negrito nosso), cujo Art. 4º, inciso I, afirma: “I - incentivar a melhoria da qualidade da docência na educação básica, com ênfase nas escolas da rede pública”. O mesmo se repete, com ligeira variação, no inciso V do Art. 2º da Portaria CAPES nº 6 (Brasil,

2025e), publicada no mesmo dia: “V - contribuir para a melhoria da educação básica pública”. O bordão persiste, a promessa se renova — sempre sob a égide de novas contrarreformas que renovam vocabulário, descartam termos, ajustam bandeiras sob a orientação da necessidade de novas estratégias para acúmulo e valorização do capital e reposição das condições de manutenção da hegemonia burguesa.

Em artigo recente, Tilton *et al.* (2025), ao discutir o novo Plano Nacional de Educação (PNE) para o período 2025-2035, chamaram a atenção para a impossibilidade de implementação de certas políticas pautadas pela Conferência Nacional de Educação (Conae) (Brasil, 2024f) e pelo Projeto de Lei n.º 2.614, de 2024 (Brasil, 2024), dada a situação a que o Governo Federal relegou, historicamente, a escola pública em todos os níveis. Para exemplificar, os autores assinalaram que os 10% do Produto Interno Bruto (PIB) que o país deveria investir em educação em 2023 — previstos no PNE 2014-2024 (Brasil, 2014) — seria da ordem de R\$ 1,03 trilhão; entretanto, aplicou apenas 3,5%, aproximadamente R\$ 360,5 bilhões (2023). Citam a Campanha Nacional pelo Direito à Educação cujos dados indicam que entre 2015 e 2020 o percentual do PIB destinado à esfera educacional não ultrapassou os 5%. Sequer sabemos, após o decreto, de onde virão os recursos orçamentários para este novo capítulo²⁰; nossa experiência com cortes nas áreas sociais não permite ilusões.

Com esses poucos dados em mãos — mais preocupantes quando somados às manipulações espúrias do Congresso Nacional em relação ao uso e liberação dos recursos públicos através do papel manipulativo das Emendas Parlamentares —, pode-se compreender o imenso factóide que foi lançado sobre professores, balão do qual caem migalhas elevadas à categoria genérica de “valorização docente”, a exemplo da concessão de cartões de crédito “exclusivos” do Banco do Brasil e da Caixa associados a algumas vantagens, de descontos em hotéis por meio da Associação Brasileira da Indústria dos Hotéis (ABIH), até cupons da Casa Bahia e outras seduções irrisórias.

Retomando o debate sobre a presença de APHs na proposição e implementação do Programa *Mais Professores*, no Decreto n.º 12.358, de 14 de janeiro de 2025, o Art. 22 prevê que “O Ministério da Educação poderá estabelecer parcerias interministeriais, com IES, bancos públicos e **organizações da sociedade civil**, entre outros, para o desenvolvimento de programas de valorização e de benefícios aos professores”. Além da abertura dada aos interesses de APHs ligados ao capital, importa chamar a atenção que o MEC procura transferir suas responsabilidades como aparelho de Estado, como gestor de suas próprias políticas, repassando-as para outras esferas que, sob seu beneplácito, poderão compartilhar “tecnologias, espaços e equipamentos e outros recursos necessários”, bem como “a formação continuada dos profissionais de educação”.

Interessante demarcar que o *Mais Professores* propõe uma política unificadora para a formação de professores embalada numa estratégia que o apresenta em suas características mais técnicas, formais, exaltando-se seus aspectos de transferência de renda para milhares de pessoas. O Decreto e os materiais publicados não referem o conteúdo propriamente da formação, caso da BNC Formação (Brasil, 2024d) ausência oportunamente lembrada pelo Todos pela Educação. Mas

²⁰ A execução dessa política ficará sob a responsabilidade da Secretaria-Executiva do MEC, da Capes e do Inep, cabendo a estados, municípios e Distrito Federal aderirem ou não.

não nos enganemos, pois os conteúdos da formação já foram determinados pelo capital educador. Vejamos quem assina o *Parecer CNE/CP n.º 4*, de 12 de março de 2024, *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissional do Magistério da Educação Escolar Básica* (Brasil, 2024d): 21 APH burgueses; 22 IES privadas. Destaca-se a presença de conselheiros vinculados às Associação Brasileira das Instituições Educacionais Evangélicas (ABIEE); Associação Nacional da Educação Católica (ANEC) e Organización de Universidades Católicas de América Latina y el Caribe (ODUCAL).

CONSIDERAÇÕES FINAIS: PROFESSOR CONTINUA ALVO PREFERENCIAL

Nas notícias que circularam nas páginas do governo e nos discursos pronunciados na ocasião é possível localizar estranhos bordões para se referir aos docentes. Na página do Planalto afirma-se que

[...] os professores constituem o **fator intraescolar** que mais impacta a aprendizagem dos estudantes. De acordo com um estudo de 2024 da Fundação Getúlio Vargas (FGV), o professor é responsável por 65,7% do resultado de aprendizagem no ensino fundamental e por 47% no ensino médio. Dessa forma, com a iniciativa, 47,3 milhões de estudantes serão beneficiados (Brasil, 2025, **negrito nosso**).

Lula da Silva assinalou que

A criança, quando levanta (sic!) de manhã, não pode imaginar que vai para o sofrimento na escola. Ela tem que ter na cabeça que vai para um lugar extraordinário, vai encontrar uma professora e um professor alegres, que vão **cuidar** dele. É isso que motiva uma criança a ir para a escola. E é por isso que a gente quer que as pessoas não desistam de serem professores. Por isso estamos dando esse incentivo para qualificar melhor as pessoas. (Brasil, 2025b).

Nessa toada, muito interessante foi o pronunciamento do Ministro do Turismo, Celso Sabino, defendendo que

Fazer o professor viajar pelo Brasil não é apenas um reconhecimento, um prestígio, um prêmio a ele pela profissão que exerce, mas fazer as professoras e os professores viajarem pelo Brasil é também um estímulo a essa potente **máquina de influência** que os professores exercem sobre os seus alunos. (Brasil, 2025b).

Nos três excertos, emergem novas denominações para o professor: ‘fator intraescolar’, ‘cuidador’, ‘máquina’ e ‘influenciador’ (ou, na esteira da hegemonia cultural americanista, ‘influencer’). Tais nomenclaturas não são de todo surpreendentes; afinal, poucos profissionais passaram por tantas mudanças e acoplamentos terminológicos quanto o professor. Enfrentamos inúmeras reduções, tais como: professor ‘profissionalizado’, ‘reconvertido’, ‘desqualificado’, ‘responsabilizado’, ‘eadeizado’ (Evangelista, 2016). Era quase inevitável que, nesta quadra do império das ‘plataformas’ e redes ‘digitais’, alguém o estreitasse à figura de um ‘influencer’.

Mas esses bordões não geraram problemas para o ministro da Educação, Camilo Santana. Jactando-se de seu próprio papel no programa, felicitou-se com a ideia de que “Nenhum país se transforma com grandeza, com justiça social, se não investir na educação do seu povo. E investir

na educação do seu povo é investir nos nossos profissionais. Portanto, a ideia aqui é **iniciar**.” (Brasil, 2025b, negrito nosso). Como soe acontecer, governantes gostam de marcar datas, passar para a história com seus inesquecíveis projetos, obscurecendo que foram seus correligionários políticos e seus ‘parceiros’ econômicos que produziram a mesma situação que pretendem agora resolver²¹.

O que essas “vinhetas” evidenciam é que o processo de reconversão docente persiste como elemento central das políticas de Estado. A afirmação de que o professor é um dos “fatores” mais relevantes para a “qualidade” da educação, em vez de reconhecer seu papel social e histórico como intelectual e agente mediador do conhecimento, resulta em sua redução ao discurso econômico. No arcabouço da teoria do capital humano, que impregna as reformas educacionais neoliberais, o professor deixa de ser um sujeito social e passa a ser um “fator” de produção, um recurso a ser administrado, ajustado e calibrado conforme as exigências da produtividade escolar. Como as máquinas e os equipamentos, ele entra na equação como “fator” humano, “insumo” da “cadeia de valor” da educação.

Esse deslocamento conceitual não é acidental, fruto da mera normalização do gerencialismo, mas um reflexo direto da mercantilização da educação. A teoria do capital humano, originalmente formulada por economistas como Gary Becker (1962, 2009) e Theodore Schultz (1961, 1963, 1973)²², parte da noção de que a capacidade ou não de realizar a própria força de trabalho depende do aproveitamento de oportunidades, adaptações e resiliência no âmbito individual. Essa perspectiva não reconhece, mas estreita o papel do professor, no limite, reduzido a uma peça ajustável dentro do conjunto de engrenagens constituído não para a formação crítica e integral, mas para otimizar as “oportunidades de aprendizagem” individuais das competências requeridas pelo capital ao mundo do trabalho. Subordina-se, assim, a docência a um mero serviço prestado ao mercado, sujeito às *metrificações* de eficiência, desempenho e retorno de investimentos. Ao reduzir o professor a um **fator** no cálculo da produtividade educacional, a teoria do capital humano legitima a erosão de sua autonomia intelectual e política.

O avanço acelerado da incorporação das tecnologias educacionais digitais intensifica certamente esse processo, deslocando progressivamente o professor da posição de mediador dos conhecimentos socialmente acumulados pela humanidade para a de executor de pacotes pedagógicos previamente delimitados e encapsulados pela indústria de EdTechs, isto é, pelos grandes conglomerados de capital de ensino (Seki, 2023, 2024, 2025) articulados organicamente com a ação de APHs.

Não nos esqueçamos que Santana é ligado às hostes do Todos Pela Educação (TPE), tal como Fernando Haddad que, em seu ministério, implementou o projeto educacional “Educação para Todos”²¹ em concordância com o TPE. Também é importante lembrar que no INEP está um de seus grandes colaboradores, Manuel Palácios, criador do CAED/UFJF que oferece a Plataforma de Avaliação e Acompanhamento das Aprendizagens para a implementação do *Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens*, Decreto nº 12.391, de 28 de fevereiro de 2025. (Brasil, 2025)

²² A denominada Teoria do Capital Humano, elaborada a partir da década de 1950 nos países de capitalismo central, em especial nos Estados Unidos, desdobra-se em distintas formulações e vertentes. A análise das nuances e divergências entre seus principais formuladores extrapola o escopo deste trabalho. Para uma abordagem mais aprofundada, remetemos à leitura de alguns de seus principais ideólogos: Becker (1962, 2009); Schultz (1961, 1963, 1973); Mincer (1958); Solow (1963); Heckman (2011).

Neste contexto, a reconversão docente (Evangelista, 2017)²³ aproxima, no concreto, o professor dessa desfiguração do **professor-influencer**: alguém cujo papel não é ensinar, mas **engajar, motivar, gerar impacto, conseguir likes** — termos típicos da colonização neoliberal da educação em tempos dominados pelas mídias digitais. Mais do que uma mera questão terminológica, essa mutação discursiva expressa uma ofensiva ideológica: a transformação da educação de direito social em serviço mercantilizável e do professor, de sujeito formador em operador de um sistema programado pelos capitais de ensino cujas orientações são partilhadas por APHs. A crítica ao conceito de capital humano, portanto, não apenas mantém sua atualidade em termos de função histórica, mas também se impõe como uma necessidade política: a de expor as relações de exploração e subordinação mascaradas sob a ilusão de investimento e progresso individual.

REFERÊNCIAS

ACANDA, Jorge Luis. *Sociedade civil e hegemonia*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006.

ALVES, Cláudia Aparecida de Souza; PIMENTEL, Adriana Moreira. O piso salarial profissional nacional dos professores da educação básica pública: desafios atuais e perspectivas. *Fineduca — Revista de Financiamento da Educação*, [S. l.], v. 5, 2015.

BECKER, Gary Stanley. Investment in human capital: a theoretical analysis. *Journal of Political Economy*, v. 70, n. 5, part 2, p. 9-49, 1962.

BECKER, Gary Stanley. *Human capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. Chicago: University of Chicago Press, 2009.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação — PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 31 out. 2025.

BRASIL. *BNCC Computação: complemento à BNCC*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2022a. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/20364/computacao-na-bncc>. Acesso em: 11 mar. 2025.

BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. *Relatório OSCIP e OS: perfil das organizações sociais e organizações da sociedade civil de interesse público em atividade no Brasil*. Brasília, DF: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2020. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/sinapse/relatorio-oscip>. Acesso em: 13 mar. 2025.

BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. *Mapa das organizações da sociedade civil*. Brasília, DF: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2023. Disponível em: <https://mapaosci.ipea.gov.br>. Acesso em: 11 mar. 2025.

BRASIL. *Guia para implementação da recomposição das aprendizagens*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2024a.

BRASIL. Conferência Nacional de Educação. *Plano Nacional de Educação 2024-2034: política de Estado para a garantia da educação como direito humano, com justiça social e desenvolvimento socioambiental sustentável*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2024b.

Disponível em:

https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/Documento_Base_Conae2024_FNE.pdf.

Acesso em: 2 abr. 2024.

BRASIL. *Projeto de Lei nº 2.614, de 2024*. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2024-2034. Brasília, DF: Presidência da República, 2024c. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/projetos/ato_2023_2026/2024/pl/pl-2614.htm. Acesso em:

2 abr. 2024.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024*. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2024d.

Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-4-de-29-de-maio-de-2024-568481661>. Acesso em: 13 mar. 2025.

BRASIL. Lula lança programa *Mais Professores para o Brasil*: “incentivo para qualificar melhor as pessoas”. Brasília, DF: Presidência da República, 2025a. Disponível em:

<https://www.gov.br/planalto/pt-br/acompanhe-o-planalto/noticias/2025/01/lula-lanca-programa-mais-professores-para-o-brasil>. Acesso em: 14 jan. 2025.

BRASIL. *Decreto nº 12.358, de 14 de janeiro de 2025*. Institui o Programa Mais Professores para o Brasil — Mais Professores. Brasília, DF: Presidência da República, 2025b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12358.htm. Acesso em: 11 mar. 2025.

BRASIL. *Decreto nº 12.391, de 28 de fevereiro de 2025*. Institui o Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens. Brasília, DF: Presidência da República, 2025c. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12391.htm. Acesso em: 11 mar. 2025.

BRASIL. *Mais Professores*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2025d. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/mais-professores>. Acesso em: 3 mar. 2025.

BRASIL. Ministérios do Turismo e da Educação se unem ao setor hoteleiro para oferecer a professores descontos de 15% em hospedagem. Brasília, DF: Ministério do Turismo, 2025e. Disponível em: <https://www.gov.br/turismo/pt-br/assuntos/noticias/descontos-hospedagem-professores>. Acesso em: 4 mar. 2025.

BRASIL. *Portaria CAPES nº 6, de 15 de janeiro de 2025*. Dispõe sobre o regulamento Bolsa de Atratividade e Formação para a Docência — Pé-de-Meia Licenciaturas. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2025f. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/mais-professores/portarian6de15dejaneirode2025.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2025.

BRASIL. *Portaria CNE/CEB nº 1, de 5 de fevereiro de 2025*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2025g. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/2025/janeiro-2025/pceb001_25.pdf. Acesso em: 3 mar. 2025.

BRASIL. Programa *Mais Professores para o Brasil* vai beneficiar cerca de 50 milhões de docentes e estudantes. Brasília, DF: Presidência da República, 2025h. Disponível em: <https://www.gov.br/planalto/pt-br/acompanhe-o-planalto/noticias/2025/01/programa-mais-professores-para-o-brasil-vai-beneficiar-cerca-de-50-milhoes>. Acesso em: 5 mar. 2025.

CATINI, Carolina. Empreendedorismo, privatização e o trabalho sujo da educação. *Revista USP*, São Paulo, n. 127, p. 53-68, 2020. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.i127p53-68. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/180045>. Acesso em: 28 abr. 2025.

CATINI, Carolina. A reforma do ensino médio e a “nova geração de negócios”. *Blog da Boitempo*, 21 mar. 2023. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2023/03/21/a-reforma-do-ensino-medio-e-a-nova-geracao-de-negocios/>. Acesso em: 28 abr. 2025.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. Pelo menos 700 prefeituras do país não pagam o piso nacional do magistério. [S. l.], 16 maio 2024. Disponível em: <https://cnte.org.br/noticias/pelo-menos-700-prefeituras-do-pais-nao-pagam-o-piso-nacional-do-magisterio-b420>. Acesso em: 17 mar. 2025.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS. *Salário mínimo necessário*. São Paulo: DIEESE, 2025. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/analisecestabasica/salarioMinimo.html>. Acesso em: 19 mar. 2025.

DREIFUSS, René Armand. *O jogo da direita na Nova República*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1989.

EVANGELISTA, Olinda. *O capital: educador do educador*. Florianópolis: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, 2017.

EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan Kenji (Organizadores). *Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo*. 1. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2017.

EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan Kenji; SOUZA, Artur Gomes; TITTON, Mauro; ÁVILA, Alexandre Borges (Organizadores). *Desventuras dos professores na formação para o capital*. Campinas: Mercado de Letras, 2019.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Reconversão, alargamento do trabalho docente e curso de pedagogia no Brasil. In: *Encontro Nacional de Política Educacional e Trabalho Docente*, 2009, São Luís. *Anais...* São Luís: [s. n.], 2009.

EVANGELISTA, Olinda. Faces da tragédia docente no Brasil. In: *XI Seminario Internacional de la Red Estrado — Movimientos pedagógicos y trabajo docente en tiempos de estandarización*. *Anais...* México, DF, 2016.

FERNANDES, Maria de Fátima Duarte; DELMONDES, Ana Gabriela. Jornada de 20 horas no magistério: uma conquista ou um retrocesso histórico? *Fineduca — Revista de Financiamento da Educação*, [S. l.], v. 3, 2013.

FLORES, Renata Lúcia Baptista. *A política de editais como religião laica: o legado dos governos PT para a formação docente*. 2021. 234 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/230947>. Acesso em: 17 mar. 2025.

FONTES, Virgínia. *O Brasil e o capital-imperialismo: teoria e história*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2010.

FUNDAÇÃO TELEFÔNICA VIVO. *Guia de implementação do complemento à BNCC sobre computação na educação básica*. São Paulo: Fundação Telefônica Vivo, 2023. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2023/11/guiacomplementodacomputacaobnccnaeducacaobasica.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2025.

GOUVEIA, Ana Beatriz; SONOBE, André Koiti; CAMARGO, Bruna Cristiane; ABREU, Denise de Carvalho; FREIRE, Livia; GROCHOSKA, Maria Aparecida; GODOY, Marina de Oliveira. O vencimento dos profissionais do magistério em duas décadas (1996-2015): limites e alcances da valorização. *Fineduca — Revista de Financiamento da Educação*, [S. l.], v. 6, 2016.

GRANEMANN, Sara. Estado e questão social em tempos de crise. In: GOMES, Vera Lúcia Batista; VIEIRA, Ana Cristina de Souza; NASCIMENTO, Maria Antonia Cardoso (Organizadoras). *O avesso dos direitos: Amazônia e Nordeste em questão*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2012. p. 41-60.

HECKMAN, James Joseph. The economics of inequality: the value of early childhood education. *American Educator*, v. 35, n. 1, p. 31, 2011.

INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE. MEC lança *Pé-de-Meia* para quem quer ser professor. 2025. Disponível em: <https://portal1.iff.edu.br/nossos-campi/reitoria/noticias/mec-lanca-pe-de-meia-para-quem-quer-ser-professor>. Acesso em: 4 mar. 2025.

INSTITUTO PENÍNSULA. *Pé-de-Meia Licenciaturas aumenta interesse de estudantes por cursos que formam professores*. 2025. Disponível em: <https://institutopeninsula.org.br/pe-de-meia-licenciaturas>. Acesso em: 4 mar. 2025.

LOPES, Eugênia. Metade dos servidores públicos recebe salário menor ou igual a R\$ 3.391 no Brasil. *República.org*, 6 set. 2023. Disponível em: <https://república.org/2023/09/06/metade-dos-servidores-publicos-recebe-salario-menor-ou-igual-a-3391-no-brasil/>. Acesso em: 19 mar. 2025.

(2003-2014). 2014. 270 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014. Disponível em: <https://gepeto.ced.ufsc.br/files/2015/06/aline-mandeli.pdf>. Acesso em: 6 mar. 2025.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

MINCER, Jacob. Investment in human capital and personal income distribution. *Journal of Political Economy*, v. 66, n. 4, p. 281-302, 1958.

QUIBAO NETO, José; BASSI, Marcos Edgar; CAMARGO, Rubens Barbosa de. Nota técnica da Fineduca sobre o cumprimento da Emenda Constitucional nº 119/2022. *Fineduca — Revista de Financiamento da Educação*, [S. l.], 2024. Disponível em: <https://fineduca.org.br/cumprimento-da-emenda-constitucional-no-119-2022/>. Acesso em: 17 mar. 2025.

SARTORI, Ana Paula da Silva; WEISS, Adriana. Reflexos e reflexões na formação em pedagogia nos cursos EaD: uma análise histórico-crítica. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, v. 16, n. 2, p. 356-378, 2024.

SCHULTZ, Theodore William. Investment in human capital. *The American Economic Review*, v. 51, n. 1, p. 1-17, 1961.

SCHULTZ, Theodore William. *The economic value of education*. New York: Columbia University Press, 1963.

SCHULTZ, Theodore William. *O capital humano*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

SEKI, Allan Kenji. Educação digital e reconfiguração do trabalho docente. *SciELO Preprints*, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.11423>. Acesso em: 18 mar. 2025.

SEKI, Allan Kenji. Entre bytes e debates: reflexões sobre as tecnologias educacionais à contraluz do maravilhamento. In: VENCO, Sônia Beatriz (Organizadora). *Desafiando o abismo: uma década de reflexões*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. p. 321-342.

SEKI, Allan Kenji. Relações entre capitais de ensino, capitais monetários e tecnologias educacionais digitais. *Revista Cocar*, Belém, n. 18, p. 1-22, 2023a. Disponível em: <https://bit.ly/3OVbROt>. Acesso em: 31 ago. 2023.

SEKI, Allan Kenji; VENCO, Sônia Beatriz. Política Nacional de Educação Digital: uma análise de seus rebatimentos na educação pública brasileira. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 15, p. 448-471, 2023b.

SEKI, Allan Kenji; SOUZA, Artur Gomes de; EVANGELISTA, Olinda. O crescimento perverso das licenciaturas privadas. In: EVANGELISTA, Olinda; SEKI, Allan Kenji; SOUZA, Artur Gomes; TITTON, Mauro; ÁVILA, Alexandre Borges (Organizadores). *Desventuras dos professores na formação para o capital*. Campinas: Mercado de Letras, 2019. p. 61-106.

SHIROMA, Eneida Oto. Política de profissionalização: aprimoramento ou desintelectualização do professor? *Intermeio: Revista do Mestrado em Educação*, Campo Grande, v. 9, n. 17, p. 64-83, 2003.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Formação humana ou produção de resultados? Trabalho docente na encruzilhada. *Revista Contemporânea de Educação*, Santa Maria, v. 10, n. 20, p. 314-331, jul./dez. 2015.

SOLOW, Robert Merton. *Capital theory and the rate of return*. Amsterdam: North-Holland Publishing Company, 1963.

TEIXEIRA, Eliara Cristina Nogueira da Silva; NUNES, Claudio Pinto. O piso salarial nacional no contexto do financiamento da educação no Brasil: limites e possibilidades do seu cumprimento. *Fineduca — Revista de Financiamento da Educação*, Porto Alegre, v. 9, n. 22, 2019.

TELES, José. Desigualdades de remuneração no serviço público de 2000 a 2019: trajetória recente e estágio atual. In: LOPEZ, Felix Garcia; CARDOSO JÚNIOR, José Celso (Organizadores). *Trajetórias da burocracia na Nova República: heterogeneidades, desigualdades e perspectivas (1985-2020)*. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2023. cap. 10, p. 323-353.

TITTON, Mauro; CHAVES, Patrícia Moreira; EVANGELISTA, Olinda. Formação e trabalho docente no terceiro governo Lula: novas políticas, velho alvo. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 45, e289823, 2025.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Posicionamento sobre o Programa Mais Professores para o Brasil. São Paulo, 2025. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/posicionamento-programa-mais-professores>. Acesso em: 11 mar. 2025.

TOMMASI, Livia; VELAZCO, Daniel. A produção de um novo regime discursivo sobre as favelas cariocas e as muitas faces do empreendedorismo de base comunitária. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, São Paulo, n. 56, p. 15-42, 2013.

UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO. Pé-de-Meia Licenciaturas: próximos passos para participar. Brasília, DF, 2025a. Disponível em: <https://undime.org.br/noticia/30-01-2025-23-03-pe-de-meia-licenciaturas-proximos-passos-para-participar>. Acesso em: 4 mar. 2025.

UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO. Undime participa do lançamento de cursos de especializações para formação de professores. Brasília, DF, 2025b. Disponível em: <https://undime.org.br/noticia/30-01-2025-05-55-undime-participa-do-lancamento-de-cursos-de-especializacoes-para-formacao-de-professores>. Acesso em: 4 mar. 2025.

VENCO, Sônia Beatriz; SEKI, Allan Kenji. A docência à deriva: entre a tecnologia do futuro e a precariedade do presente. *Debates em Educação*, Maceió, v. 15, n. 37, p. e16490, 2023c. Disponível em: <https://bit.ly/3XWAEHR>. Acesso em: 12 jul. 2024.

Recebido em: 25 de maio de 2025

Aprovado em: 31 de outubro de 2025