

Entre dívidas e dádivas: a precarização do trabalho docente e a ética da reciprocidade na escola pública

RESUMO

Maria Zenaide Gomes de Castro

zenaidegc@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-7043-3261>

Universidade de Brasília - UNB,
Brasília, Distrito Federal, Brasil.

Ana Tereza Reis da Silva

anaterzareis@unb.br

<https://orcid.org/0000-0001-8204-0732>

Universidade de Brasília - UNB,
Brasília, Distrito Federal, Brasil.

Este artigo analisa a precarização do trabalho docente na escola pública brasileira a partir da consolidação de um dispositivo gerencial de monitoramento orientado pela lógica da dívida. O objetivo é problematizar a responsabilização permanente imposta aos professores por meio de metas, avaliações padronizadas e dispositivos de controle. Metodologicamente, trata-se de um ensaio teórico de caráter analítico-interpretativo, fundamentado na articulação entre pedagogia crítica e antropologia da reciprocidade. Dialogando com Saviani (2020), Freire (1996), Mauss (2003), Lave e Wenger (1991), Ingold (2015) e Nego Bispo (2015; 2023), sustenta-se que, apesar da intensificação burocrática e da captura mercantil da educação, a escola pública permanece viva por meio de práticas de dádiva e produção comum. Conclui-se que enfrentar a precarização docente exige romper com o regime da dívida e reafirmar a docência como prática ética, relacional e politicamente situada.

PALAVRAS-CHAVE: Precarização docente. Gerencialismo educacional. Dádiva.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a escola pública brasileira tem sido atravessada por políticas que reconfiguram profundamente as condições de trabalho docente. A expansão de plataformas digitais obrigatórias, a centralidade de indicadores padronizados, a padronização curricular e a intensificação burocrática compõem um cenário em que o professor se torna responsável não apenas pelo ensino, mas também pela manutenção de uma máquina administrativa que opera em nome da eficiência.

A retórica da inovação tecnológica, frequentemente articulada a discursos de modernização, mascara um movimento de controle que restringe a autonomia docente e transforma práticas pedagógicas em unidades mensuráveis de produtividade. A reconfiguração contemporânea da escola pública brasileira não pode ser lida como simples modernização administrativa. O que se consolida é uma matriz organizadora do trabalho docente sob a forma do endividamento permanente.

Nesse contexto, cresce a sensação de que o professor está sempre “devendo”: devendo relatórios, metas, registros, evidências de aprendizagem, comprovação de uso de plataformas, adequação a padrões de desempenho. Essa dívida não tem fim, porque não é possível “quitá-la”. Ela é estrutural, produzida por um sistema que exige mais do que devolve. A precarização não é apenas material, demonstrada por falta de infraestrutura, baixos salários e ausência de formação continuada adequada, mas é também simbólica e afetiva: atua sobre o tempo, a identidade e a capacidade de criação dos docentes.

Metas, avaliações externas, plataformas digitais e dispositivos de monitoramento não são instrumentos neutros de gestão. Eles produzem um modo específico de governar: deslocam para o professor a responsabilidade por resultados definidos externamente e convertem a prática pedagógica em desempenho mensurável. A dívida deixa de ser metáfora e torna-se princípio organizador. O trabalho nunca se encerra porque a exigência é estruturalmente expansiva.

A análise de Dermeval Saviani (2020) sobre a consolidação de um sistema educacional de orientação mercantilista ajuda a compreender esse processo. Ao comentar o diagnóstico de Diane Ravitch¹ sobre o contexto norte-americano, Saviani destaca que:

Diane Ravitch concluiu que “em vez de melhorar a educação, o sistema em vigor nos Estados Unidos está formando apenas alunos treinados para fazer uma avaliação”. E ironicamente é esse mesmo modelo que vem sendo aplicado no Brasil. Trata-se de um modelo de avaliação orientado pela formação de rankings e baseado em provas padronizadas aplicadas uniformemente aos alunos de todo o

1

país por meio da “Provinha Brasil”, “Prova Brasil”, “ENEM”, “ENADE” que está, na prática, convertendo todo o “sistema de ensino” numa espécie de grande “cursinho pré-vestibular”, pois todos os níveis e modalidades de ensino estão se organizando em função da busca de êxito nas provas visando aumentar a pontuação no IDEB e no PISA. Caminham, portanto, na contramão das teorizações pedagógicas formuladas nos últimos cem anos para as quais a avaliação pedagogicamente significativa não deve se basear em exames finais e muito menos em testes padronizados. Devem, sim, procurar avaliar o processo, considerando as peculiaridades das escolas, dos alunos e dos professores (Saviani, 2020, p. 16).

Saviani (2020, p. 16) observa que esse movimento se opõe frontalmente ao que a pedagogia crítica e as teorias educacionais defenderam ao longo do último século. A avaliação com sentido pedagógico não pode se reduzir a exames finais, muito menos a testes uniformes aplicados nacionalmente. Ela deve considerar os processos, os tempos, os ritmos, as especificidades das escolas, dos estudantes e dos professores. Ao impor a lógica da padronização, o sistema mercantilizado desqualifica o julgamento profissional docente e transforma a complexidade da aprendizagem em números, gráficos e percentuais. Assim, a precarização não é apenas consequência, mas também instrumento: ela disciplina, despotencializa e captura a potência criativa da docência, empurrando a escola para longe de seu compromisso formativo e democrático.

Não se trata de falha de implementação. Trata-se de uma reorganização do sentido da escola pública. A responsabilização infinita funciona como tecnologia de governo: individualiza problemas estruturais e produz sujeitos permanentemente mobilizados e insuficientes.

Este ensaio propõe uma chave alternativa de leitura para essa conjuntura, articulando a lógica da dívida ao processo de precarização docente. Em contraponto, apresenta a lógica da dádiva como campo de resistência, sustentado por relações de reciprocidade, cuidado e cooperação que se tornam fundamentais para o funcionamento da escola pública. A partir dessa tensão, analisamos o que se fragiliza e o que se reinventa na docência contemporânea.

É nesse horizonte que se delineia a tensão entre dois regimes. De um lado, o regime da dívida², que captura a docência pela lógica da performance. De outro, o regime da dádiva, que sustenta a escola pela produção cotidiana do comum.

METODOLOGIA

Este texto adota uma abordagem qualitativa de natureza teórico-ensaística, fundamentada na análise crítica de produções bibliográficas e na articulação conceitual entre diferentes tradições do pensamento educacional,

antropológico e político. Não se trata de uma pesquisa empírica no sentido estrito, mas de um ensaio analítico que mobiliza referenciais teóricos para interpretar processos contemporâneos de precarização do trabalho docente na escola pública brasileira.

A construção do argumento baseia-se em um movimento analítico de caráter interpretativo, que articula três eixos principais: (1) a crítica ao gerencialismo educacional e às políticas de responsabilização docente; (2) a noção de dívida e reciprocidade como chave analítica para compreender o trabalho pedagógico; e (3) as práticas cotidianas de resistência e produção do comum na escola pública. Esses eixos são tensionados a partir do diálogo entre autores como Dermeval Saviani (2020), Paulo Freire (1996), Marcel Mauss (2003), Jean Lave e Wenger (1991), Tim Ingold (2015) e Antônio Bispo dos Santos (Nego Bispo) (2015; 2023), cujas contribuições permitem deslocar a análise da educação de uma lógica instrumental para uma perspectiva relacional, ética e situada.

A análise bibliográfica não se limita à sistematização de conceitos, mas busca estabelecer relações entre as formulações teóricas e os processos históricos e políticos que atravessam a educação pública no Brasil. Nesse sentido, o texto mobiliza categorias analíticas como precarização, gerencialismo, dívida, dívida, reciprocidade, o comum e a confluência, compreendidas como ferramentas interpretativas capazes de iluminar dimensões do trabalho docente frequentemente invisibilizadas pelas métricas oficiais e pelos discursos hegemônicos de eficiência.

Além disso, o texto incorpora cenas e situações recorrentes do cotidiano escolar não como dados empíricos formalizados, mas como exemplificações analíticas que emergem da experiência socialmente compartilhada da docência na escola pública. Tais cenas operam como dispositivos de reflexão teórica, permitindo evidenciar práticas de cuidado, cooperação e partilha que sustentam a vida escolar, ainda que não sejam reconhecidas institucionalmente.

Ao assumir o ensaio como forma metodológica, o artigo se insere na tradição crítica da educação brasileira, que reconhece a reflexão teórica como prática política e intelectual. Essa opção metodológica é coerente com o objetivo do texto: problematizar as racionalidades que organizam o trabalho docente e afirmar a escola pública como espaço de produção do comum, de resistência ética e de construção democrática.

A LÓGICA DA DÍVIDA NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

O modelo gerencialista na educação, fortemente inspirado em modelos empresariais e em métricas de controle, cria uma estrutura na qual a escola é vista como uma organização voltada à entrega de resultados. A partir dessa perspectiva, o trabalho docente é avaliado quase exclusivamente por indicadores quantitativos: presença dos estudantes, resultados em avaliações externas,

adesão a plataformas digitais, produção de relatórios e conformidade com metas definidas externamente.

Essa lógica transforma procedimentos administrativos em objetivos pedagógicos. O ensino torna-se um processo subordinado ao registro, e não o contrário. O tempo que antes era dedicado à escuta das crianças, ao planejamento criativo e à construção de vínculos é consumido por tarefas que visam alimentar sistemas de monitoramento.

A dívida aparece aqui como força reguladora: quanto mais o professor trabalha, mais ele “deve”. Porque o sistema opera sempre com metas elevadas, prazos curtos, tarefas contínuas e exigências que se acumulam. O modelo gerencialista na educação produz, assim, docentes que nunca conseguem estar totalmente “em dia”.

Essa dívida não é apenas trabalhista; é moral. O docente passa a ser responsabilizado individualmente por problemas públicos: evasão, baixo desempenho, falta de recursos, descontinuidade de políticas. Quando os indicadores não são atingidos, a culpa recai sobre o professor, mesmo quando as causas derivam de desigualdades sociais profundas ou de ausência de investimentos estatais. O regime da dívida opera por deslocamento e moralização. Desigualdades históricas, precariedade estrutural e descontinuidade de políticas são convertidas em falhas de desempenho individual.

O sentimento de insuficiência é amplificado pelo cotidiano: sobrecarga burocrática. Professores relatam a sensação de que “não conseguem ensinar”, porque grande parte do tempo é consumida pelo preenchimento de relatórios e pela conformidade a plataformas. O professor não apenas cumpre metas; ele responde moralmente por indicadores. A insuficiência torna-se permanente porque as exigências se renovam antes mesmo de serem concluídas. O endividamento não é efeito colateral, ele é parte do funcionamento do próprio modelo.

A intensificação do trabalho docente, já documentada há décadas, assume nova feição na era algorítmica: agora, tudo precisa ser registrado, rastreado, comprovado. Vera Candau (2014) já sinalizava essa tentativa de modificar a formação e atuação docente para a necessidade de sintonizar a prática docente com os “novos tempos”, atravessados pelos processos de globalização, pelas metas de avanço econômico e pela difusão das tecnologias informacionais e comunicacionais:

A problematização do sentido da educação escolar e seu formato historicamente construído é recorrente na reflexão pedagógica das últimas décadas. No entanto, em geral, se situa numa perspectiva reformista, que enfatiza a necessidade de uma renovação da educação para sua melhor adequação à sociedade hegemônica. A partir dos anos noventa, multiplicam-se as propostas curriculares, assim como as tentativas de modificar a formação de educadores para que estejam em maior sintonia com os considerados “novos tempos”, marcados pela globalização, pelas exigências do desenvolvimento econômico e pelo impacto das tecnologias da

informação e da comunicação, particularmente das digitais (Candau, 2014, p. 34).

Assim, o professor se torna devedor de um Estado que, paradoxalmente, pouco devolve em termos de condições dignas. A precarização se legitima por meio da culpa e da cobrança, convertendo políticas de controle em “responsabilização”.

Esse processo modifica o tempo da escola. O registro vem antes do diálogo; o protocolo, antes da escuta. O ensino passa a atender às exigências dos sistemas de controle, e a prática docente deixa de ser interpretativa para se tornar mera execução.

A precarização não se limita à intensificação do trabalho. Ela incide sobre o espaço de julgamento profissional, reduzindo a margem de decisão pedagógica que historicamente constituiu a docência como prática intelectual. O docente é convocado a aplicar procedimentos, não a ler contextos. A autonomia intelectual, fundamento histórico da profissão, é progressivamente substituída por conformidade operacional. Esse regime redefine o que conta como educação. O que não é quantificável tende a desaparecer do horizonte institucional.

A DÁDIVA COMO CHAVE DE LEITURA DO TRABALHO DOCENTE

A teoria da dádiva, formulada por Marcel Mauss, oferece um referencial analítico consistente para compreender dimensões do trabalho docente que escapam às categorias do mercado e da gestão por resultados. Para Mauss (2003), a dádiva não se reduz a um ato altruísta ou voluntarista; trata-se de um sistema social estruturado por obrigações mútuas, dar, receber e retribuir, que produz vínculo, reconhecimento e pertencimento. A força da dádiva reside precisamente no fato de que ela institui relações duráveis, sustentadas por uma economia moral que não se orienta pela equivalência mercantil, mas pela continuidade da relação.

Aplicada à escola pública, essa perspectiva permite compreender o trabalho pedagógico como uma prática relacional e coletiva, fundada em trocas que não podem ser plenamente capturadas por indicadores de desempenho, metas ou registros burocráticos. Ensinar envolve a oferta de tempo, atenção, escuta, cuidado e saberes que só adquirem sentido na relação com o outro. O que circula na escola não é apenas conteúdo curricular, mas também confiança, reconhecimento e responsabilidade compartilhada. Essas trocas, ainda que não remuneradas ou formalmente reconhecidas, constituem o tecido que sustenta a vida escolar.

Em contraste, a lógica gerencialista, orientada por metas e plataformas de controle, opera segundo um regime de dívida permanente: exige desempenho mensurável, cumprimento de prazos e comprovação contínua de produtividade, sem que haja correspondência em termos de condições materiais ou simbólicas

de trabalho. Enquanto a dívida isola, individualiza e culpabiliza, a dádiva cria laços e produz o comum. É nesse descompasso que se revela uma dimensão central da precarização docente: não apenas a intensificação do trabalho, mas a negação de seu caráter relacional.

COSMOPOLÍTICAS DO COMUM: CORRESPONDÊNCIA, PARTICIPAÇÃO E DIÁLOGO

As contribuições de Tim Ingold, Jean Lave, Etienne Wenger e Paulo Freire permitem deslocar a educação da lógica da aplicação de métodos para uma ontologia relacional da prática. Não se trata apenas de reconhecer que o ensino ocorre em contextos específicos, mas de compreender que aprender e ensinar são modos de habitar um mundo constituído por relações em movimento.

Em *The Life of Lines*, Ingold (2015, p. 2, tradução nossa) afirma que “Para viver, todo ser precisa lançar uma linha, e na vida essas linhas se enredam umas nas outras”³. A vida não é construída por blocos estáveis, mas tecida por linhas que se entrelaçam. Por isso, sustenta que “um mundo de vida é tecido a partir de nós; não construído a partir de blocos.”⁴ (Ingold, 2015, p. 2, tradução nossa). Essa formulação desloca a compreensão do social: não há unidades isoladas que posteriormente se conectam, mas trajetórias que se constituem no próprio entrelaçamento. É nesse horizonte que emerge a noção de correspondência. Para Ingold, “A vida das linhas é um processo de correspondência”⁵ (2015, p. 167, tradução nossa).

Aprender não é reagir a um mundo exterior objetificado, mas seguir com ele, acompanhar seus fluxos. A aprendizagem consiste numa “*education of attention*” (Ingold, 2015, p. 136), isto é, na formação da capacidade de perceber, responder e ajustar-se às linhas que configuram a experiência. O conhecimento não circula como entidade acabada a ser entregue de um sujeito a outro; ele emerge no engajamento entre pessoas, materiais e contextos.

Essa ontologia tensiona o paradigma padronizador que reduz o saber a conteúdo transferível e mensurável. Os dispositivos regulatórios, ancorados em uma matriz de compartimentalização, convertem processos vivos em unidades supostamente estáveis e quantificáveis: fracionam experiências, fixam aquilo que é fluxo e traduzem percursos formativos em indicadores abstratos. Se aprender é corresponder, a educação não pode ser reduzida à execução técnica de procedimentos. Ela exige presença, temporalidade e abertura ao imprevisível. Exige implicação.

Lave e Wenger (1991) aprofundam essa dimensão ao afirmarem que “aprendizagem é um aspecto absoluto da prática social”⁶ (Lave e Wenger, 1991, p.

3

4

5

6

31, tradução nossa). A aprendizagem é constitutiva da prática social, não seu resultado posterior. O conceito de participação periférica legitimada⁷ evidencia que aprender implica tornar-se parte de uma comunidade de prática, assumindo progressivamente responsabilidades compartilhadas.

Aprender, nesse horizonte, é engajar-se em atividades socialmente estruturadas, assumindo responsabilidades crescentes em um mundo compartilhado. O conhecimento não é objeto transportável, mas capacidade de agir situada. Lave e Wenger insistem que “aprendizagem, pensamento e conhecimento são relações entre pessoas em atuação no mundo”⁸ (1991, p. 51, tradução nossa). Essa formulação rompe com a abstração que sustenta os modelos padronizados de avaliação, pois recoloca o saber no interior das relações sociais que o produzem. Importa sublinhar que essa teoria não ignora as estruturas de poder. Ao contrário, reconhece que a participação ocorre em práticas sociais atravessadas por conflitos e hierarquias.

A aprendizagem envolve negociação situada de significados e reposicionamento dos sujeitos em contextos históricos determinados. Não há neutralidade no processo formativo; há disputa por reconhecimento e pertencimento. Essa perspectiva é decisiva para compreender o trabalho docente na escola pública. Se aprender é participar de práticas sociais, ensinar não pode ser reduzido ao cumprimento de metas externas. A docência implica inserir estudantes em comunidades de prática nas quais se constroem sentidos compartilhados. A centralidade do vínculo e da negociação situada entra em tensão direta com a racionalidade gerencial que trata o conhecimento como produto transferível e mensurável.

Essa perspectiva confronta modelos educacionais baseados em plataformas padronizadas, que fragmentam o processo pedagógico e abstraem os contextos concretos do ensino. Ao converter a formação em desempenho individual mensurável, tais modelos interrompem a continuidade das práticas que sustentam o pertencimento. O que se perde não é apenas densidade pedagógica, mas a própria dimensão comunitária da aprendizagem.

Em Paulo Freire (1996, p. 13), essa compreensão assume densidade ética e política explícita. Quando afirma que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”, ele desloca o ato educativo da lógica da transmissão para o campo da criação compartilhada. O diálogo não é técnica auxiliar, mas condição ontológica da prática. Ensinar implica abertura ao outro e compromisso com a construção do comum.

A convergência entre esses autores permite afirmar que a escola pública existe enquanto espaço vivo porque se organiza em torno de relações que se correspondem. Como observa Ingold (2015, p. 02, tradução nossa), “ao responderem continuamente umas às outras, essas vidas realizam um princípio

7

8

de correspondência que é fundamentalmente social”⁹. A vida comum sustenta-se na resposta mútua, não na padronização.

Nenhuma tecnologia substitui essa trama relacional. Sistemas podem registrar dados e mensurar resultados, mas não produzem pertencimento. A docência não se reduz à execução de metas; ela se realiza no entrelaçamento de trajetórias. A escola pública, nessa chave, não é prestadora de serviços, mas território de produção do comum.

A DÁDIVA NO COTIDIANO ESCOLAR: SUSTENTAÇÃO SILENCIOSA DA ESCOLA PÚBLICA

Mesmo sob condições estruturais de precarização, a escola pública permanece em funcionamento. Essa continuidade não pode ser atribuída apenas à sua organização formal, mas às práticas cotidianas de reciprocidade que atravessam o trabalho docente. O uso de recursos próprios para viabilizar atividades, o compartilhamento de planejamentos e estratégias, a formação de redes informais de apoio diante da ausência do Estado, as escutas diante do sofrimento estudantil e as adaptações criativas para garantir inclusão não são ocorrências marginais. Elas configuram uma economia moral fundada na partilha.

Essas práticas não constituem gestos heroicos isolados, tampouco compensações voluntaristas. São respostas concretas a um sistema que fragiliza as condições objetivas do trabalho pedagógico. Embora não se convertam em indicadores nem apareçam nos relatórios institucionais, são indispensáveis à sustentação da vida escolar. A continuidade da escola não se explica apenas por sua estrutura normativa, mas pela trama relacional que a mantém.

Nessa chave, a dádiva não representa idealização da precariedade, mas categoria analítica capaz de evidenciar formas de resistência que operam nos interstícios do sistema. Se o regime da dívida fragmenta e individualiza responsabilidades, a reciprocidade produz vínculo e continuidade. Como demonstrou Marcel Mauss (2003), a troca social funda comunidades porque institui obrigações mútuas: dar, receber e retribuir não são atos opcionais, mas formas de produzir pertencimento. A relação precede o cálculo.

Na escola pública, essa dinâmica manifesta-se precisamente naquilo que não é mensurável: no planejamento compartilhado, na reorganização coletiva diante da escassez, na defesa do tempo pedagógico perante as exigências burocráticas. Tais práticas não são adendos morais ao trabalho docente; constituem suas condições de possibilidade.

Como argumentado anteriormente com base em Lave e Wenger (1991) e Paulo Freire (1996), a aprendizagem ocorre em práticas sociais atravessadas por

conflitos e hierarquias. Participar implica negociar significados e disputar reconhecimento em contextos históricos determinados. Não há neutralidade na formação; há reposicionamentos e disputas por pertencimento.

Essa compreensão é decisiva para analisar o trabalho docente. Se aprender é participar de práticas sociais, ensinar não pode ser reduzido ao cumprimento de metas externas. A docência envolve inserir estudantes em comunidades de prática nas quais sentidos são construídos coletivamente. A centralidade do vínculo e da negociação situada entra em tensão direta com matrizes gerenciais que tratam o conhecimento como produto mensurável.

Ao articular essa discussão às reflexões de Antônio Bispo, a análise assume uma espessura cosmológica mais contundente. Bispo (2023) narra:

Enquanto o povo da cidade se sentia muito importante, eu, por minha vez, me sentia necessário. Eles, porém, não me viam como alguém necessário, me viam como alguém útil. Para eles eu era um servidor, um serviçal. Eu era útil, mas poderia ser substituído porque não era necessário. Percebi que o povo da cidade tinha relações de utilidade e importância, mas não tinha relações de necessidade. Para nós, a pessoa que é importante não é quase nada. É aquela pessoa que se acha ótima, mas não serve. O termo que tem valor para nós é necessário. Há pessoas que são necessárias e há pessoas que são importantes. As pessoas que são importantes acham que as outras pessoas existem para servi-las. As pessoas necessárias são diferentes, são pessoas que fazem falta. Pessoas que precisam estar presentes, de quem se vai atrás (Bispo, 2023, p. 12).

Bispo distingue relações de utilidade de relações de necessidade: enquanto a lógica urbana o reconhecia como “útil”, portanto, substituível, em sua cosmologia o valor recai sobre o “necessário”, aquele cuja presença faz falta e sustenta a vida coletiva. A diferença não é semântica, mas ontológica e política. A utilidade inscreve-se numa ordem hierárquica, funcional e substituível; a necessidade funda vínculos, produz continuidade e estabelece pertencimento.

Transposta para o campo educacional, essa distinção ilumina o contraste entre o regime da dívida e a ética da reciprocidade. A dívida organiza-se pela acumulação, pela mensuração e pela hierarquização de desempenhos. A reciprocidade, ao contrário, sustenta-se pela circulação, pela confluência e pela presença necessária. Quando docentes constroem redes de cooperação, partilham saberes e assumem responsabilidades compartilhadas, não se tornam “importantes” no sentido hierárquico do termo; tornam-se necessários. Produzem comum. E o comum é sempre político, porque afirma a escola como espaço de vida coletiva, não como unidade produtiva submetida a índices.

Nessa perspectiva, a dívida não romantiza a precarização nem naturaliza a escassez. Ela permite evidenciar que a escola resiste porque há relações que não se deixam reduzir integralmente à lógica da performance. É na negociação cotidiana de sentidos, na partilha de responsabilidades e na criação conjunta de

possibilidades que a escola pública sustenta sua dimensão democrática e reafirma sua função social.

RESISTÊNCIA DOCENTE COMO ECONOMIA MORAL DO COMUM

A resistência docente não se limita às formas clássicas de mobilização coletiva, embora estas sejam fundamentais. Ela também se manifesta nas práticas ordinárias que preservam a possibilidade de um mundo comum dentro da escola. Cuidar do tempo pedagógico, criar espaços de escuta, flexibilizar exigências desumanizantes e construir coletivamente soluções para problemas impostos externamente são ações que configuram uma resistência ética ao regime da dívida.

Ao se basear na dádiva, essa resistência produz o comum: redes de cooperação que não se orientam por competição ou desempenho individual, mas por pertencimento e responsabilidade compartilhada. Trata-se de uma política do cotidiano, que afirma a escola pública como espaço de vida coletiva, e não como organização empresarial.

Enquanto o regime da dívida fragmenta, culpabiliza e isola, a dádiva sustenta, vincula e dá continuidade. É nessa tensão que se inscrevem as possibilidades de defesa da escola pública como espaço democrático, capaz de resistir à captura mercantil e de afirmar a docência como prática ética, relacional e socialmente situada.

CONCLUSÃO: POR UMA ESCOLA PÚBLICA NÃO REGIDA PELA DÍVIDA

A precarização do trabalho docente, conforme argumentado neste ensaio, não pode ser compreendida apenas como resultado da escassez de recursos, da intensificação da jornada ou da ampliação das tarefas burocráticas. Ela expressa um projeto político-pedagógico que redefine o sentido da educação pública ao submeter o trabalho educativo a uma matriz organizadora orientada pela lógica da dívida. Nesse regime, o professor é continuamente interpelado como responsável individual por metas e resultados, enquanto o Estado se desresponsabiliza pela garantia das condições objetivas, institucionais e simbólicas que tornam o trabalho pedagógico possível. Trata-se, portanto, de uma tecnologia de governo que individualiza problemas estruturais, produz culpa e neutraliza a crítica.

Como alerta Saviani (2020, p. 16), ao analisar a consolidação de um modelo educacional orientado por avaliações padronizadas, “em vez de melhorar a educação, o sistema em vigor está formando apenas alunos treinados para fazer uma avaliação”. Ao converter a escola pública em espaço de treinamento para provas, esse modelo esvazia o sentido pedagógico do ensino e subordina o trabalho docente à lógica dos rankings e indicadores. A precarização, nesse

contexto, não é um efeito colateral indesejado, mas um elemento estrutural: fragilizar o trabalho docente significa reduzir sua autonomia intelectual e limitar sua capacidade de resistência às imposições externas.

Em diálogo com Paulo Freire (1996, p. 13), esse processo pode ser compreendido como uma forma contemporânea de desumanização pedagógica. Quando o ensino é reduzido ao cumprimento de protocolos, ao uso compulsório de plataformas e à adequação a métricas externas, nega-se essa possibilidade criadora e relacional. A responsabilização individual do professor pelos fracassos do sistema educativo funciona, assim, como estratégia de silenciamento político, deslocando o debate das condições históricas e sociais da escolarização para a adaptação dos sujeitos a uma ordem que lhes é imposta.

A incorporação das reflexões de Nego Bispo permite aprofundar essa crítica ao evidenciar que o regime da dívida e da padronização expressa uma lógica colonial de organização da vida. Ao discutir a noção de confluência, o autor afirma que “nem tudo que se junta se mistura; mas tudo que se mistura se junta” (Bispo, 2015, p. 89), apontando para formas de coexistência que não se baseiam na homogeneização, na hierarquização ou na captura dos modos de vida. A racionalidade dominante, ao contrário, opera pela separação e pela expropriação, convertendo relações em instrumentos e saberes em mercadorias.

Nessa chave, a dívida deixa de ser apenas uma categoria analítica e passa a ser compreendida como prática cosmopolítica. Dar, receber e retribuir constituem modos de sustentar a vida em comum em oposição às racionalidades que produzem escassez, endividamento e destruição. Transposta para o cotidiano da escola pública, essa perspectiva permite compreender que são justamente as práticas de reciprocidade, cuidado e cooperação, frequentemente invisibilizadas pelas métricas oficiais, que garantem a continuidade da vida escolar em contextos de precarização extrema.

A escola pública persiste não porque os dispositivos gerenciais sejam eficazes, mas porque professores, estudantes e comunidades produzem, diariamente, redes de dívida que sustentam o trabalho pedagógico. Essas práticas não aparecem nos indicadores, não geram pontuação em avaliações externas e não podem ser plenamente quantificadas. Ainda assim, são elas que asseguram a existência da escola como espaço de formação, proteção e produção de sentido. Tornar essa dimensão visível não significa romantizar a precarização, mas reconhecer que a resistência docente se organiza como prática política situada, ancorada em uma economia moral do comum.

Defender a escola pública, nesse horizonte, exige mais do que reivindicar financiamento ou denunciar excessos burocráticos. Implica enfrentar o regime da dívida como racionalidade dominante das políticas educacionais e reafirmar a educação como prática coletiva, ética e historicamente situada. Com Saviani, trata-se de restituir as condições materiais e institucionais do trabalho docente; com Freire, de reafirmar o diálogo, a autonomia e a dignidade dos sujeitos educativos; e, com Nego Bispo, de reconhecer a confluência, a reciprocidade e o

cuidado como fundamentos políticos da vida comum. A dádiva, longe de ser um adendo moral à precariedade, constitui a base ética e cosmopolítica que permite à escola pública resistir à captura mercantil e afirmar-se como espaço de justiça social e democracia substantiva.

Between debts and gifts: the precarization of teaching work and the ethics of reciprocity in public schools

ABSTRACT

This article analyzes the precarization of teaching work in Brazilian public schools in light of the consolidation of a managerial monitoring apparatus oriented by a logic of debt. Its objective is to problematize the permanent accountability imposed on teachers through targets, standardized assessments, and control mechanisms. Methodologically, this is a theoretical essay of an analytical-interpretative nature, grounded in the articulation between critical pedagogy and the anthropology of reciprocity. Drawing on Saviani (2020), Freire (1996), Mauss (2003), Lave and Wenger (1991), Ingold (2015) and Nego Bispo (2015; 2023), the argument sustains that, despite bureaucratic intensification and the market capture of education, public schools remain alive through practices of gift-giving and the production of the commons. It concludes that confronting teacher precarization requires breaking with the regime of debt and reaffirming teaching as an ethical, relational, and politically situated practice.

KEYWORDS: Teacher precarization. Educational managerialism. Gift.

Entre deudas y dádivas: la precarización del Trabajo docente y la ética de la reciprocidade em la escuela pública

RESUMEN

Este artículo analiza la precarización del trabajo docente en la escuela pública brasileña a partir de la consolidación de un dispositivo gerencial de monitoreo orientado por la lógica de la deuda. El objetivo es problematizar la responsabilización permanente impuesta a los profesores mediante metas, evaluaciones estandarizadas y dispositivos de control. Metodológicamente, se trata de un ensayo teórico de carácter analítico-interpretativo, fundamentado en la articulación entre pedagogía crítica y antropología de la reciprocidad. En diálogo con Dermeval Saviani (2020), Paulo Freire (1996), Marcel Mauss (2003), Jean Lave y Etienne Wenger (1991), Tim Ingold (2015) y Nego Bispo (2015; 2023), se sostiene que, a pesar de la intensificación burocrática y de la captura mercantil de la educación, la escuela pública permanece viva por medio de prácticas de dádiva y producción de lo común. Se concluye que enfrentar la precarización docente exige romper con el régimen de la deuda y reafirmar la docencia como una práctica ética, relacional y políticamente situada.

PALABRAS CLAVE: Precarización docente. Gerencialismo educacional. Dádiva.

NOTAS

Diane Ravitch foi secretária adjunta de educação entre 1991 e 1993 no governo George H. W. Bush, sendo em seguida indicada pelo então presidente Bill Clinton para assumir o National Assessment Governing Board, instituto responsável pelos testes federais (Saviani, 2020, p.15).

² Compreendo por regime da dívida o conjunto de dispositivos políticos e simbólicos que interpelam o professor como devedor permanente de resultados, deslocando responsabilidades estruturais para a esfera individual e convertendo o trabalho pedagógico em performance monitorável.

³ “(...) *to live, every being must put out a line, and in life these lines tangle with one another*” (Ingold, 2015, p. 2).

⁴ “(...) *a world of life is woven from knots; not built from blocks*” (Ingold, 2015, p. 2).

⁵ “(...) *the life of lines is a process of correspondence*” (Ingold, 2015, p. 167).

⁶ “*Learning is an integral and inseparable aspect of social practice.*” (Lave e Wenger, 1991, p. 31).

⁷ A noção de participação periférica legitimada não deve ser compreendida como hierarquia linear, mas como dinâmica relacional situada, atravessada por disputas de reconhecimento.

⁸ “*Learning, thinking, and knowing are relations among people in activity in, with, and arising from the socially and culturally structured world.*” (Lave e Wenger, 1991, p. 51).

⁹ “(...) *in continually answering to one another, these lives enact a principle of correspondence that is fundamentally social*” (Ingold, 2015, p. 2).

REFERÊNCIAS

BISPO, Antônio (Nego Bispo). **Colonização, quilombos:** modos e significações. Brasília: INCTI/UnB, 2015.

BISPO, Antônio dos Santos. **A terra dá, a terra quer.** São Paulo: Ubu Editora/PISEAGRAMA, 2023. 112 p.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. **Revista Educação** [em linha]. 2014, 37(1), 33-4. ISSN:

0101-465X. Disponível em:
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84830089005>. Acesso em: 17 nov. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

INGOLD, Tim. **The life of lines**. London: Routledge, 2015.

LAVE, Jean; WENGER, Etienne. **Situated learning**: legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

SAVIANI, Dermeval. A defesa da escola pública na perspectiva histórico-crítica em tempos de suicídio democrático. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 31, n. esp. 1, p. 3-22, dez. 2020. DOI: 10.32930/nuances.v31iesp.1.8279. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/8279/pdf>. Acesso em: 17 nov. 2025.

Recebido: 28/04/2026

Aprovado: 07/07/2026

DOI: 10.3895/rtr.v11n0.21716

Como citar: CASTRO, M. Z. G.; SILVA, A. T. R. Entre dívidas e dádivas: a precarização do trabalho docente e a ética da reciprocidade na escola pública. **Revista Transmutare**. Curitiba, v. 11, e21716, p. 1-17, 2026.

Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr>>. Acesso em: XXX.

Correspondência:

Maria Zenaide Gomes de Castro

zenaideqc@gmail.com

Direito autoral: Este artigo está licenciado sob os termos da licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

