

# **EDUCAÇÃO ESCOLAR EM DESENCANTO? IMPACTOS DA LÓGICA EMPRESARIAL PARA A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE.**

Larissa Silva Martins<sup>1</sup>

Carolina Maria Costa Bernardo<sup>2</sup>

## **Resumo**

Este trabalho busca analisar criticamente a precarização do trabalho docente, vivenciado em uma escola particular, considerando aspectos como desvios de função, baixos salários, cobranças excessivas e relações de poder. Por meio de um estudo de caso, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa e crítico-reflexiva, unindo a vivência da autora, enquanto professora em formação e início de carreira, à fundamentação teórica. Desse modo, o estudo dialoga com teóricas/os como Romanowski e Martins (2013), Huberman (1992), Mészáros (2008), Saviani (2007), Freire (2013), Carvalho (2019), González (2020) e hooks (2013), entre outras/os, que discutem a exploração do trabalho docente, a mercantilização da educação e questões étnico-raciais no chão da escola e para além do ambiente escolar, refletindo sobre como essas dinâmicas afetam a prática pedagógica e a construção da identidade profissional. Parto da hipótese que as condições precárias de trabalho impactam diretamente a atuação docente e os propósitos do ensino, expondo as contradições entre a formação idealizada e a realidade imposta pelo mercado educacional neoliberal, em que a lógica empresarial promove um processo de educação em desencanto, ao se sobrepor à valorização docente e à elaboração de um ensino de qualidade, que cumpra a função social da educação e explore o seu potencial transformador.

**Palavras-chave:** precarização docente. educação privada. lógica empresarial. racismo institucional.

## **Abstract**

This work seeks to critically analyze the precarization of teaching work, experienced in a private school, considering aspects such as task deviation, low salaries, excessive demands, and power relations. Through a case study, the research adopts a qualitative and critical-reflective approach, combining the author's experience as a teacher in training and at the beginning of her career with theoretical foundations. The study engages in dialogue with scholars such as Romanowski and Martins (2013), Huberman (1992), Mészáros (2008), Saviani (2007), Freire (2013), Carvalho (2019), González (2020), and hooks (2013), among others, who discuss the exploitation of teaching work, the commodification of education, and ethno-racial issues within and beyond the school environment, reflecting on how these dynamics affect pedagogical practice and the construction of professional identity. The hypothesis is that precarious working conditions directly impact teaching performance and educational goals, exposing contradictions between idealized training and the reality imposed by the neoliberal educational market, where managerial logic overrides teacher appreciation and the development of quality education that fulfills the social role of schooling and its transformative potential.

**Keywords:** teacher precarization. private education. corporate logic. professional identity. institutional racism.

---

<sup>1</sup> Graduanda em Pedagogia pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). E-mail: larissasm825@gmail.com

<sup>2</sup> Professora orientadora. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora do Instituto de Humanidades da UNILAB. E-mail: carolcostabernardo@unilab.edu.br

## **INTRODUÇÃO**

O início da carreira docente é um processo marcado por desafios que vão muito além da sala de aula, principalmente se considerarmos que professoras/es iniciantes possuem, geralmente, apenas a experiência dos estágios supervisionados e acabam se deparando com instituições marcadas por vários obstáculos ainda desconhecidos, que envolvem desde relações de poder e sobrecarga de tarefas, até baixos salários e um processo de desvalorização profissional contínuo. Essas questões problemáticas são ainda mais evidentes em espaços educacionais orientados a partir de uma lógica de empresa, onde a educação deixa de ser compreendida como um direito e um bem coletivo e passa a ser tratada como mercadoria, comprometendo o processo de ensino-aprendizagem.

Isto posto, este trabalho tem, como ponto de partida, a tentativa de responder à questão de como a lógica empresarial na educação afeta diretamente a construção da identidade docente, o desenvolvimento profissional e os propósitos do ensino. Trata-se, portanto, de um estudo de caso que utiliza abordagem qualitativa e análise crítico-reflexiva, com os objetivos de compreender, a partir desta questão inicial, a lógica de escola-empresa adotada por uma instituição educacional privada, na cidade de Fortaleza, no Ceará. A escolha por uma análise baseada em experiências concretas permite a identificação de aspectos da realidade docente que nem sempre são tão perceptíveis em estatísticas ou abordagens apenas teóricas.

A discussão aqui proposta dialoga com autoras/es que debatem e refletem sobre os significados da educação, os desafios do trabalho docente, com foco no início da carreira, a mercantilização dos processos de ensino-aprendizagem e a consequente precarização de profissionais da educação, além das desigualdades étnico-raciais presentes também no cotidiano escolar. Entre esses referenciais, destacam-se os pensamentos de João Romanowski e Paulo Martins (2013), Michael Huberman (1992), István Mészáros (2008), Dermeval Saviani (2007), Estefanni Alves e Ruth Gonçalves (2019), Paulo Freire (2013), Scarlett Carvalho (2019), bell hooks (2013) e Lélia González (1988). A partir dessas bases teóricas e da experiência vivida, procura-se refletir sobre os impactos emocionais, psicológicos e profissionais provocados por um modelo educacional que valoriza a produtividade em detrimento do cuidado, da escuta e da formação integral de professoras/es e estudantes.

Sendo assim, o estudo se constrói como um exercício de autorreflexão e elaboração das experiências vividas, na tentativa de compreender e dar sentido a tudo o que foi atravessado nesse início de jornada na educação. Porém, mais do que denunciar as estruturas que adoecem, a pesquisa busca considerar também o lado subjetivo dessas vivências, isto é, as dores, os

incômodos e, sobretudo, as possibilidades de resistências à sensação de desencanto com a educação escolar. Espera-se, então, que este estudo possa contribuir para que mais educadoras/es, principalmente aquelas/es iniciantes, e, em especial, mulheres negras que estão ingressando essa carreira em contextos semelhantes, sintam-se reconhecidas/os em suas trajetórias e encontrem caminhos possíveis para construir práticas pedagógicas mais humanizadas, críticas e coerentes com o propósito maior de ensinar, trabalhando sempre na construção coletiva de conhecimentos em prol de uma sociedade mais democrática e justa.

## METODOLOGIA

Esta pesquisa possui abordagem qualitativa, ancorada em uma perspectiva crítico-reflexiva, que compreende o conhecimento como algo situado e construído a partir das experiências vividas. Trata-se de um estudo de caso, centrado na trajetória da autora enquanto professora, ainda em formação, mas já em início de carreira, atuando em uma escola particular estruturada como uma empresa, permitindo uma análise aprofundada das condições de trabalho e dos desafios enfrentados no início da carreira docente.

O estudo de caso, segundo Yin (2001), é adequado quando se deseja compreender um fenômeno inserido em seu contexto real, especialmente quando as fronteiras entre o fenômeno investigado e o contexto não estão muito bem definidas. No presente trabalho, o contexto escolar e as relações de poder ali presentes são inseparáveis da experiência relatada. Dessa forma, o método permite não apenas a descrição de situações vividas, mas também a reflexão sobre os sentidos – construídos também a partir do diálogo com várias/os teóricas/os –, que essas situações assumem no processo de formação e atuação docente.

O desenvolvimento da pesquisa é, dessa maneira, constituído pelas experiências da autora no exercício da docência ao longo de aproximadamente dezoito meses em uma escola particular de perfil empresarial, articuladas às teorias de Paulo Freire (2013), bell hooks (2013), Mészáros (2008), Saviani (2006) e outras/os autoras/es que discutem a precarização do trabalho docente, a mercantilização da educação, as relações de poder e a dimensão étnico-racial no ambiente escolar. A análise foi realizada por meio de uma leitura interpretativa das experiências, buscando compreender seus significados em diálogo crítico com a literatura acadêmica.

## **2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **2.1. O início da carreira docente e os desafios do magistério**

Começar a carreira docente, ao contrário do que se possa imaginar no início da nossa trajetória acadêmica, não é um momento romântico. Não é apenas sobre a realização de um sonho, mas também sobre o impacto direto da realidade escolar em nossos corpos, emoções, expectativas e esperanças. Ser professora em início de carreira é ter que lidar, antes de tudo, como bem apontam Romanowski e Martins (2013), com um verdadeiro “choque de realidade”, com um sentimento de medo e ansiedade de quem ainda está aprendendo e, ao mesmo tempo, tendo que lidar com situações diversas em que exigem que saibamos de tudo. Em uma escola privada, em que há a fragilidade de direitos e um sistema de desvalorização profissional, o que se pensa é que qualquer erro pode custar nosso emprego.

Esse primeiro choque, portanto, é marcado por muitas inseguranças, cobranças e pela percepção de que nossos processos formativos não preparam para muitos dos desafios reais da sala de aula e para além dela, considerando os diversos contextos sociais das/os estudantes que nos deparamos. E essa marca inicial, ou seja, os primeiros anos da docência, como indica Huberman (1992), são cruciais na construção de nossa identidade profissional, pois é nesse período que surgem as maiores tensões entre a formação que idealizamos e a prática real, entre o que se pensava e imaginava e o que se é vivenciado no chão da escola.

Uma formação inicial, se muito distanciada da realidade concreta das escolas, contribui para uma sensação constante de angústia e frustração, que só tende a aumentar com o passar do tempo, na medida em que vamos atravessando inúmeras dificuldades. Saviani (2006) diz que a formação de professores precisa partir da compreensão da educação como uma prática social, vinculada às condições concretas da sociedade. Sem essa compreensão do contexto, a/o docente ingressa no sistema escolar despreparada/o para lidar com os desafios reais e diversos do magistério.

Vivenciar a realidade da sala de aula, agora como professora contratada, é algo completamente diferente dos momentos de estágio supervisionado, por exemplo. Nos estágios, embora estes sejam essenciais para nossa formação, estávamos sob orientação, sem o peso completo da responsabilidade pedagógica, com mais liberdade para experimentar, mas com bem menos controle sobre a atuação no espaço escolar e numa condição de avaliação constante para obter a aprovação ao fim dos semestres. Já no exercício profissional, muitas coisas mudam, pois, além de constantemente avaliadas, somos pressionadas por metas e resultados, e com

pouca margem de decisão sobre o que e como ensinar, em especial nas escolas particulares, uma vez que estamos inseridas em um modelo de gestão onde prevalecem as exigências das/os "clientes", que são as famílias e as/os próprias/os alunas/os, que muitas vezes têm mais poder sobre a prática pedagógica do que as próprias educadoras.

Apesar dessas dificuldades, é importante reconhecer como a trajetória acadêmica da graduação pode oferecer uma base sólida para enfrentar parte desses desafios. A Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB), por exemplo, onde estou me formando, enquanto uma universidade pública, interiorizada e que faz integração internacional com países lusófonos, principalmente com países africanos, possui em seu corpo docente professoras/es que promovem uma formação pedagógica que respeita os saberes afrocentrados, os processos históricos das populações negras e periféricas e a prática docente também enquanto ato político, nos fazendo compreender justamente o que Saviani (2006) aponta a respeito de conhecer as condições concretas da sociedade, de compreender o contexto que vivenciamos ao desenvolvermos a prática pedagógica. Tem sido uma formação, portanto, que abriu horizontes e me preparou para pensar criticamente a educação e o contexto em que estou inserida.

No entanto, mesmo com essa base teórica potente, somos pegas de surpresa quando nos deparamos com o que ocorre em uma escola-empresa, que nos pressiona a seguir roteiros impostos, desrespeitando nossa liberdade de ensinar e, em muitos momentos, enfraquecendo o sentido da educação como um direito, tratando-a apenas como um serviço comercial. Essa lógica impõe limita a atuação docente em sua essência, fazendo com que seja ainda mais desafiador tentar exercer uma prática crítica e significativa, porque necessitamos, ao mesmo tempo, responder a cobranças de desempenho e dar conta de inúmeras outras atividades, tendo que lidar com alunas/os cada vez mais desmotivadas/os e desrespeitosas/os, sem contar diversos outros fatores que atravessam o cotidiano escolar e que provocam danos que nos fazem perder parte do nosso desejo de ensinar, porque, mesmo com a formação que valoriza a docência como prática transformadora, é difícil manter o entusiasmo quando o espaço escolar nos exige apenas obediência e performances engessadas, sem considerar os impactos reais do nosso trabalho e o que temos a agregar com nossa formação.

A solidão no processo de inserção ao mercado de trabalho também é algo a se considerar, uma vez que se torna comum professoras/es iniciantes relatarem a ausência de apoio de colegas mais experientes, a falta de espaços de escuta e alguém que de fato guie o profissional por caminhos de esperança e, como notam Umbellino e Ciríaco (2011), ao

apontarem justamente esses desafios, a caminhos menos dolorosos. Além disso, há também o sentimento de abandono da instituição, principalmente em contextos de escolas privadas, onde impera uma visão individualista, pouco importando o estado de saúde das/os profissionais atuantes se os resultados planejados pelos gestores forem alcançados.

Como afirmam Romanowski e Martins (2013), esse difícil início no magistério é um período de aprendizados intensos, mas também de muitos conflitos, em que a/o docente precisa sobreviver e, ao mesmo tempo, começar a se construir profissionalmente. O resultado dessa construção, porém, acaba sendo marcada por exaustão e pela dúvida insistente sobre a própria competência, além do gradual desencanto com a educação formal, que pode levar até mesmo à desistência da profissão.

## **2.2. A lógica empresarial e a mercantilização da educação**

Na estrutura de uma escola-empresa, sabendo que as/os estudantes e familiares são encaradas/os como clientes, como consumidores de um determinado serviço que está sendo comercializado, se faz possível notar como sofremos, enquanto educadoras/es, com constantes intervenções externas, que acabam prejudicando nosso trabalho. A ideia de uma formação de qualidade, nesse cenário, dá lugar à noção de educação como um tipo de mercadoria, destrinchada por Spring (2018), ao apontar o poder exercido na educação pelas grandes corporações e órgãos internacionais, fazendo com que esta seja um produto bastante lucrativo. A gestão cobra resultados como se tivéssemos uma meta de vendas, ou seja, quanto mais matrículas e eventos “instagramáveis”, mais retorno positivo de famílias e, consequentemente, mais dinheiro. Tudo precisa gerar "engajamento" e "valor", pouco importando se isso significa aumentar nossa jornada de trabalho ou dar conta de demandas humanamente impossíveis.

Segundo Mészáros (2008, p. 16), “no reino do capital, a educação é, ela mesma, uma mercadoria”. E é assim que a escola em questão se coloca frente ao serviço prestado. Esse entendimento revela, de tal maneira, um quadro maior do que apenas os efeitos locais causados por uma determinada instituição privada, mas revela também o quanto o ensino, que deveria ser um direito universal, passa a ser, dentro dessa estrutura, regulado pela lógica do lucro e do resultado superficial. A respeito disso, Alves e Gonçalves (2019) completam dizendo que a educação é convertida em produto especulado no mercado financeiro, perdendo sua função emancipadora para atender somente à acumulação de capital.

Em suma, em vez de garantir condições dignas para que professoras/es possam elaborar aulas com o cuidado que é exigido pelo ofício de ensinar, refletir sobre a prática pedagógica e acompanhar seus alunos de forma atenta, a instituição acaba pressionando por produtividade e resultados imediatos. Isso afeta diretamente a qualidade do ensino, pois a/o docente sempre esgotada/o e sem tempo, não consegue realizar o trabalho com a profundidade que gostaria e que necessita.

A precarização, assim, se disfarça de inovação e afetividade, com ações chamativas e elaboradas que, num primeiro momento, parecem interessantes, mas que muitas vezes não passam de distrações artificiais para esconder a falta de uma proposta formativa real. Esse modelo também atinge diretamente as/os estudantes, pois as tarefas pedagógicas passam a girar em torno de eventos pagos, projetos de empreendedorismo ou projetos temáticos, com apresentações que garantem nota, mas que nem sempre favorecem o aprendizado de fato. Muitos acabam desmotivados, pois percebem que o mais importante não é a construção do conhecimento, mas a aparência de instituição que “não para” e seus ganhos.

Quando as/os próprias/os professoras/es estão adoecidas/os e desvalorizadas/os, esse desânimo se espalha. As/os alunos sentem isso no corpo da escola, no olhar de quem ensina e nas aulas que, infelizmente, acabam sendo sem muita inspiração. Nesse ambiente, a formação integral, tão defendida nos discursos da instituição, vira apenas uma fala bonita usada para atrair novos clientes e manter os que já estão. Os conteúdos são rasos, o tempo é muito curto, os materiais são genéricos e a correria diária não permite o aprofundamento de nada. Além disso, todo o corpo docente tem sua voz abafada, porque não participa das decisões importantes e se torna executor de tarefas que não contribuem para o crescimento de ninguém. Enquanto isso, as/os estudantes são tratadas/os somente como consumidoras/es que precisam ser constantemente entretidas/os, e não como sujeitos em formação. Assim, a educação é transformada em espetáculo e se vende como conquista aquilo que, na verdade, é uma grave perda coletiva.

Quando se fala em lógica de empresa, é preciso que se considere a perda da função social da educação, que acaba sendo transformada em um mero instrumento de marketing institucional e uma ferramenta lucrativa. Isso vai na contramão do que defende, por exemplo, uma perspectiva histórico-crítica da educação, em seu potencial transformador, como pontua Saviani, ao dizer que:

[...] a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social se põe, portanto, como o ponto de partida e o

ponto de chegada da prática educativa. Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social onde professor e aluno se encontram igualmente inseridos ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social. (SAVIANI, 2006, p. 26).

Desse modo, a mercantilização da educação limita e mina o seu caráter emancipatório, reduzindo-a a um serviço privado de uma educação que não necessariamente será construída com base em sua função social.

Por vezes, nos eventos pedagógicos e reuniões gerais, a lógica mercadológica se escancara, pois o que se observa são números baseados em matrículas, rematrículas e ideias para mais projetos e eventos que sirvam de arrecadação. Quando se fala em ensino, há diversas regras que temos que seguir, principalmente quanto ao material utilizado, que deve se limitar praticamente aos livros didáticos aderidos pela escola, que estão longe de seguir aquela perspectiva transformadora que aprendi na universidade. A essa questão, Paulo Freire nos lembra que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2013, p. 47). Ou seja, um profissional realmente comprometido com a educação, com os processos formativos que se concentram na relação entre ensino e aprendizagem, jamais estará satisfeito em apenas “transmitir” conhecimentos de uma forma engessada, porque estará sempre pensando em construir conhecimento em conjunto, enquanto também aprende com as/os estudantes.

Em síntese, na escola investigada não há espaço para esse tipo de construção, pois a relação é delimitada de um modo que as/os educadoras/es executam e as/os alunas/os consomem, como em uma educação bancária, explicitada e denunciada justamente por Paulo Freire (2013). Essa estrutura, portanto, esvazia a dimensão dialógica do processo educativo, reduzindo o ato de educar a uma simples prestação de serviço, perdendo-se não apenas a troca de saberes, mas o próprio sentido de ensinar e aprender como práticas humanizadas e transformadoras.

### **2.3. Precarização do trabalho docente: desvios de função, sobrecarga e desvalorização**

Quando ingressamos no ensino superior, especialmente para exercer a função de educadora, esperamos valorização, não somente financeira, mas sim de modo geral. Contudo, como tem sido possível vivenciar, quando vamos atuar na educação privada, por motivos de necessidade, a não valorização e a precarização é que acabam sendo a regra, manifestando-se

de diversas formas no cotidiano de docentes que trabalham nessa realidade. Isso é possível observar, como vem sendo ressaltado, nas tarefas que extrapolam nosso papel, nos espaços em que somos obrigadas a estar, nas responsabilidades que nos dão sem nenhuma formação adequada, entre outras situações, como os desvios de função normalizados, a sobrecarga naturalizada e, muitas vezes romantizada como símbolo de sacrifício, e a desvalorização travestida de "colaboração", provocando casos generalizados de "estresse ocupacional", como reflete Gomes (2018). Esperam, assim, que façamos tudo com amor, como se amor fosse suficiente para pagar contas ou garantir o necessário descanso.

Esse cenário de estresse não é, evidentemente, exclusivo do setor privado ou público, pois há situações, em ambos os casos, em que passamos por problemas semelhantes, como as dificuldades em sala de aula e na escola em si, que é um ambiente de muitos conflitos e tensões, bem como as questões que vão para além do ambiente da própria escola, envolvendo as pessoas do seu entorno e as famílias de estudantes. Carvalho (2019), por exemplo, observa que docentes atuantes tanto na rede pública quanto privada relatam que esse trabalho fora da sala de aula é frequentemente invisibilizado, mesmo sendo grande parte das responsabilidades do (a) educador (a), como se docentes tivessem que se preocupar apenas com a sala de aula.

No entanto, o trabalho docente vai muito além de dar aula. Em muitas escolas, principalmente naquelas que seguem a lógica da meritocracia, mas não somente, a (o) professora (or) é cobrada (o) o tempo todo para dar conta de tudo como se fosse possível fazer um bom trabalho sem o devido apoio e sem as condições necessárias. Além de planejar aulas, precisamos lidar com diferentes situações dentro da escola, que não se resumem a cobranças da gestão e coordenação, mas que acontecem também por meio de conflitos com colegas e problemas com a estrutura da instituição, principalmente no que se refere a uma educação inclusiva.

Um comportamento que foi possível perceber tanto em meus processos de estágios supervisionados na escola pública quanto em minha atuação na escola privada em questão, é o tratamento de culpabilização com as/os docentes, como se fôssemos as/os únicas/os responsáveis pelo sucesso ou fracasso das/os alunas/os, sem que se leve em conta as dificuldades do sistema escolar e de sua precarização.

É fundamental salientar que, fora da sala de aula, a/o docente precisa lidar com as famílias das/os estudantes, que muitas vezes estão passando por situações difíceis. É comum que as famílias procurem apoio na escola, e as/os professoras/es, regra geral, fazem o possível

para ajudar, mas muitas vezes não têm formação ou sequer tempo suficiente para dar conta de tudo. Isso é ainda mais complicado quando há alunos com laudos diversos e necessidades específicas, a exemplo da escola em que trabalho, pois, mesmo com serviços como o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e as profissionais que são contratadas para a função de facilitadora da aprendizagem de crianças com necessidades específicas, na prática, sobra para o professor adaptar o conteúdo, acompanhar as/os alunas/os de perto e ainda lidar com outras turmas.

Como nos mostram Glat e Blanco (2007), a inclusão só acontece de verdade quando há compromisso da escola como um todo e estrutura adequada para isso, algo que raramente existe, com base em minhas próprias vivências, entre estágios e atuação no setor privado, e no relato de colegas. Com tantas funções, as/os professoras/es acabam sendo limitadas/os e precisamos, cada vez mais, ser criativas/os, atenciosas/os e ao mesmo tempo firmes e compreensivas/os, resolvendo problemas o tempo todo. Tudo isso sem apoio suficiente da gestão e ainda sendo cobradas/os como se estivéssemos em uma empresa de vendas. Então, não é só dar aula, mas também ser um profissional completo, muitas vezes sem o mínimo necessário. Reconhecer tudo isso é essencial para que a profissão seja respeitada e valorizada em todos os contextos.

Considerando essa realidade mais “geral”, comum a diversos cenários, não se pode deixar de observar, porém, principalmente quando o foco é a escola particular que se porta da maneira como a instituição em questão, que esse ambiente possui questões mais complicadas quanto a isso, pois os discursos empresariais e o sistema de “quanto mais trabalho, mais produtividade” provocam uma carga extenuante e atravessam todos os processos das/os profissionais da instituição. Carvalho (2019) enfatiza que a docência, ao ser atravessada por tarefas administrativas, perde seu potencial formativo e passa a se parecer mais com um serviço de gestão burocrática do que com uma prática educativa. Sendo assim, esse potencial formativo acaba se dissipando quase por completo quando o contexto é permeado por problemas tão graves e, ao mesmo tempo, tão normalizados, quando todos os funcionários precisam se desdobrar para auxiliar a administração de uma empresa em prol de resultados que, no final das contas, são apenas números representativos do lucro dos patrões/gestores.

Paulo Freire (2021) reforça, em seu trabalho, que a prática educativa requer humildade, coragem e capacidade crítica. Nenhuma dessas características, contudo, encontra espaço em contextos onde o professor é reduzido a executor de múltiplas tarefas sem voz ou autonomia, onde quem comanda são as/os clientes, que, como dizem diversas/os estudantes, “pagam nosso salário”, como se não estivéssemos vendendo a nossa força de trabalho. A precarização, então,

não é apenas material, mas também simbólica, e vai minando a autoestima, o ânimo, o encanto, o vínculo e o sonho com o sentido de educar.

## **2.4. Escola inclusiva? Desafios e contradições na prática**

O foco na questão da inclusão na escola é de fundamental importância para que possamos construir uma educação pautada na convivência coletiva, no respeito e na transformação social. Em teoria, na escola em que atuo, essa inclusão acontece de forma plena, mas, na prática, ainda está muito distante do que esse discurso oficial propõe. Sou capaz de afirmar que vivenciei isso plenamente, primeiro como facilitadora da aprendizagem, que foi o primeiro cargo que exercei na escola em questão e, posteriormente, como professora. Em ambas as funções, enfrentei enormes desafios na tentativa de garantir o direito à educação de crianças com deficiência, em um contexto escolar que não possui uma estrutura adequada para recebê-las.

Apesar de se anunciar como inclusiva, utilizando dessa bandeira como estratégia de marketing, a escola citada não se mostra preparada, como foi possível notar durante meu período como facilitadora da aprendizagem, em que fui colocada, diversas vezes, em situações extremas, incluindo episódios de agressão por parte de crianças que, claramente, não recebiam o acompanhamento especializado que precisavam.

A escola contrata essas profissionais, chamadas informalmente de “auxiliares”, sem oferecer qualquer formação específica, orientação ou apoio. Somos lançadas ao desafio e obrigadas a “nos virar” com as diversas realidades que se apresentam para nós. Essa ausência de preparo da instituição, todavia, não afeta apenas as facilitadoras da aprendizagem, pois as professoras também sofrem com o esgotamento de suas energias e mesmo a coordenação, já que, na prática, precisam dividir seu tempo entre as funções pedagógicas e o acompanhamento contínuo às “auxiliares”, criando um cenário de desamparo coletivo.

Como alguém que vivenciou os dois lados, compreendo profundamente que essa é uma realidade injusta para todos os envolvidos. Não basta possuir um AEE e imaginar que isso resolverá as questões da inclusão. Há crianças que demandam atenção integral, ou seja, durante todo o tempo em que estão na escola, então, colocá-las em uma sala com outras dez ou mais crianças com laudos diversos, e esperar que uma única pessoa, mesmo possuindo formação, consiga lidar com tudo isso de maneira adequada, é não apenas ineficaz, mas até mesmo cruel,

porque o que acaba acontecendo é a transformação da inclusão em mera presença física, e não em uma participação efetiva e qualificada com toda a turma.

Dessa forma, a instituição falha ainda em vários outros aspectos, como na ineficácia em criar adaptações curriculares de acordo com as diversas realidades, em não desenvolver propostas cooperativas e integradoras e em não investir na formação continuada de seus profissionais. A inclusão é vista, muitas vezes, como um problema que precisa ser resolvido por quem está em sala de aula, principalmente pelas mulheres que ocupam os cargos de professoras e facilitadoras da aprendizagem, ao invés de ser uma responsabilidade da gestão escolar enquanto projeto coletivo, encarando com seriedade o processo de aprendizagem dessas/es estudantes. Como apontam Glat e Blanco (2007), o que ocorre é uma “inclusão pela metade”.

Bauer (2016) diz que há uma transferência silenciosa da responsabilidade da instituição que é passada para o corpo docente, fazendo com que a exclusão seja maquiada por discursos vazios de acolhimento, revelando uma lógica de profunda contradição, pois enquanto a escola se apresenta como espaço de diversidade, ao mesmo tempo não organiza suas práticas, seus espaços e nem sua equipe de forma a lidar com essa diversidade de maneira funcional. Muitas/os dessas/es estudantes, dessa maneira, passam o intervalo sozinhos, sem direção, pois não há um planejamento para acompanhá-las/os fora da sala, principalmente aquelas/es de séries mais avançadas.

Isso revela uma compreensão no mínimo limitada do que é a inclusão, que parte tanto da gestão escolar quanto das/os familiares dessas/es estudantes, como se bastasse colocá-las/os dentro da escola para que tudo ocorra naturalmente. Porém, sem o apoio adequado e mesmo sem tempo para construir estratégias mais direcionadas, devido também à grande sobrecarga que vivenciamos, o que se tem é a exclusão dentro da ideia da inclusão.

Isto posto, se faz possível afirmar que há uma gama de fatores que fazem com que a inclusão não aconteça como deveria, que vão desde a ausência de orientações específicas sobre os diferentes casos de crianças e adolescentes que necessitam desse acompanhamento mais de perto, até a falta de apoio ou apatia das famílias, que muitas vezes não informam tudo sobre as condições das/os filhas/os e esperam que as/os educadoras/es resolvam tudo, gerando um acúmulo de responsabilidades e uma sensação de impotência permanente, pois sempre sentimos que não estamos dando conta e que somos insuficientes na função que exercemos. Quando algo dá errado, como um acidente ou episódio de agressão, que acabam sendo comuns, o peso da

culpa sempre recai sobre nós, que estamos tentando incluir de fato, mas, sem o devido suporte, fica realmente inviável.

Diante desse cenário, é urgente repensar o modelo de inclusão escolar adotado em muitas instituições privadas, que têm priorizado, novamente, assim como a própria lógica educacional que constroem, somente a aparência em vez da ação concreta e comprometida. Não se trata apenas de “ter alunos com deficiência na escola” para mostrar que há um projeto de inclusão, mas de construir, com empenho e comprometimento com a causa, uma lógica verdadeiramente inclusiva, que considere o desenvolvimento integral dessas/es estudantes, a valorização de todas/os as/os profissionais envolvidas/os e a criação de práticas pedagógicas que não excluem ainda mais aquelas/es que já enfrentam tantos obstáculos. Isso exige investimento, planejamento, diálogo constante com as famílias e, sobretudo, o reconhecimento de que a inclusão não é tarefa de somente uma pessoa ou de uma função específica dentro da instituição, mas de toda a escola, além de ser um direito básico dessas/es alunas/os que estão querendo estudar e fazer parte, de fato, da comunidade escolar.

## **2.5. O desrespeito à liberdade de ensinar em uma estrutura de vigilância permanente**

A liberdade de cátedra é um direito garantido pela Constituição Federal (1988) e pela LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) (1996), e representa a possibilidade da/o docente exercer sua função com autonomia pedagógica, de maneira crítica e criativa. No entanto, essa liberdade tem sido cada vez mais violada em escolas que operam sob a lógica empresarial e, como no caso aqui analisado, em que a vigilância e o controle se sobrepõem à confiança e a qualquer valorização profissional.

Sem espaço para construir uma prática reflexiva transformadora, o/a professor/a acaba apenas "seguindo ordens", sem margem para pensar ou decidir sobre os caminhos do próprio fazer docente. O cenário se torna ainda mais crítico quando essa falta de liberdade é acompanhada por uma estrutura de vigilância constante. Na escola em questão, por exemplo, há câmeras em quase todos os espaços e, a maioria dessas câmeras, possuem microfones, o que nos expõe a uma escuta permanente. Essa vigilância não tem caráter pedagógico ou a intenção de promover mais segurança, como a gestão afirma, mas sim um caráter punitivo e intimidador. Como destaca Foucault (2012), quando as pessoas sabem que estão sendo vigiadas o tempo todo, tendem a se autocensurar. Isso também acontece na escola, porque passamos a temer até

mesmo conversas espontâneas, cientes de que há sempre o risco de sermos interpretadas de forma negativa pela gestão.

Enquanto isso, as/os estudantes desfrutam de liberdades quase ilimitadas, pois compreendem muito bem o funcionamento da instituição e sabem que seus comportamentos dificilmente terão consequências mais sérias. Casos de indisciplina, desrespeito, ou até mesmo atos mais graves, são tratados com leveza para não desagradar os pais que, afinal, "sustentam a escola". O desequilíbrio de poder entre professoras/es e alunas/os é nítido, principalmente em séries do ensino fundamental e médio, como posso observar cotidianamente, mesmo não ministrando aula nessas turmas, porque enquanto somos cobradas e vigiadas constantemente, elas/es têm suas vontades atendidas, mesmo quando isso compromete todo o processo educacional.

Afinal, como construir uma prática pedagógica crítica, reflexiva e libertadora se não temos a mínima liberdade para ensinar? Se as famílias têm poder de decisão sobre aprovação escolar e a instituição interfere no nosso trabalho o tempo todo? bell hooks (2013) nos lembra que a educação como prática de liberdade exige um ambiente que valorize a escuta, o afeto e a confiança. Onde tudo isso é negado, resta um espaço de desrespeito à nossa atuação, no qual o/a educador/a é impedido/a de exercer o papel que deveria ter.

Paulo Freire (2013) também destaca que não há educação transformadora sem diálogo, sem abertura, sem autonomia. Mas em contextos como o aqui descrito, nossa atuação é completamente esvaziada de sentido. Nossa criatividade é sufocada e, ao mesmo tempo, somos responsabilizadas por aquilo que não está sob nosso controle, o que nos leva ao esgotamento emocional e culmina na falta de reconhecimento de nossa própria identidade e capacidade.

É importante lembrar, ainda, que esse ambiente de violação de nossa liberdade não se limita à vigilância por câmeras ou às imposições curriculares, que por si só são fatores muito relevantes, evidentemente. Mas há, no entanto, outros fatores de igual relevância, que vão minando o nosso trabalho ao longo do tempo, a exemplo da falta de pagamento de direitos básicos, como transporte e alimentação, bem como o piso salarial da categoria, que, na cidade de Fortaleza possui o valor de R\$ 4.880,88, considerando a jornada de 40h semanais, e é desconsiderado pela escola, pois ganho, atualmente, R\$ 2.200, com registro de um salário mínimo na carteira – que eles se utilizam para pagar quantias irrisórias dos nossos direitos –, e cumprindo ainda mais do que 40h semanais, pois temos a nossa carga horária, firmada em contrato, completamente desrespeitada. Quando a escola se acha no direito de decidir até quanto

tempo além do contrato devemos trabalhar, ou quanto devemos receber por nossas horas, de forma livre, ela reforça a ideia de que devemos aceitar qualquer proposta, se valendo de nossa necessidade.

Com o passar do tempo, esse cenário bloqueia qualquer tentativa de construção de um ambiente pedagógico saudável e, o que vivenciamos, é o esgotamento causado por essa combinação de vigilância, censura, desvalorização e responsabilização de uma série de problemas, que nos deixa sem forças para lutar.

## **2.6. Relações de poder e desigualdades étnico-raciais no ambiente escolar**

Outro aspecto que se pode analisar em qualquer ambiente, seja ele público ou privado, são as relações de poder, que inclusive atravessam todos os espaços escolares e sociais, de forma geral. Contudo, quando se analisa o setor privado em contextos que seguem à risca a cartilha do mercado, as questões sociais, particularmente de desigualdades, se aprofundam, ainda mais quando somadas às desigualdades étnico-raciais. Ser uma professora negra em um espaço onde a maioria é branca, com exceção das funcionárias dos serviços gerais – o que também é sintomático –, é ter que lidar com múltiplas violências diárias, com o apagamento de ideias, com olhares que subestimam e diminuem, com esforços triplicados para alcançar lugares em que pessoas com perfis diferentes do meu alcançam sem cansar, e com elogios que escondem surpresa: "nossa, você fala tão bem!". É como reflete Fanon (2008), enquanto sujeito negro, a nossa raça sempre chega primeiro do que nós.

A escola, em si, é um espaço de disputas e também um reflexo do que ocorre nas relações sociais fora desse ambiente específico, especialmente numa escola-empresa, pois os seus funcionários possuem o conhecimento de que estão sob constante ameaça e buscam, a todo momento, desenvolver estratégias para sua própria sobrevivência na instituição. Na instituição analisada, há toda uma estética de servidão e de divisão hierárquica que revela suas intenções de demonstrar poder e controle sobre as/os funcionários/os, que vão desde os cafés que são servidos em xícaras diferentes e em bandejas à gestão, pelas responsáveis dos serviços gerais, até a recepção do porteiro em dias de chuva, recebendo estudantes com guarda-chuva enquanto a água cai sobre si, bem como a ilusão vendida pela gestão de que podemos crescer dentro da empresa, sendo que é flagrante o quanto que todos as/os funcionários/os, mesmo com desigualdades de tratamento a depender da função exercida, são exploradas/os. Há, também, uma série de humilhações constantes cometidas pela gestão e supervisão, seja por conta de uma

ordem não cumprida de forma efetiva, ou da forma como a gestão gostaria que fosse cumprida, ou por meio de metas ainda a serem alcançadas, com demandas e críticas exageradas que mexem com o psicológico de todas/os nesse ambiente.

Esse processo de tensão constante que vivenciamos nesse espaço, como vem sendo relatado e dialogado, é adoecedor, física e mentalmente, pois acabamos experimentando um duplo processo de estresse e cobrança, já que além de atuarmos na educação, experenciando todas as questões desafiadoras e as dores de uma lógica que precariza, como expõem Umbellino e Ciríaco (2011), vivenciamos também a pressão de uma empresa que deixa de lado um tratamento humanizado que deve guiar a educação, se quisermos construí-la em sua perspectiva transformadora e considerando, portanto, a sua função social.

Nesse sistema adotado pela escola em questão, as/os professoras/es precisam abdicar de tudo para focar no trabalho que exercem, em sala de aula e ajudando a produzir conteúdos digitais para alimentarem as redes sociais da escola, sendo presença acolhedora para alunas/es e seus familiares, quase que o tempo todo, e ainda a atender outras demandas que parecem não ter fim, pois ao longo de todo o ano somos sufocadas com projetos que exigem muito de nós. Tudo isso, quando há algum reconhecimento, é chamado de “versatilidade”, mas o que vivemos é o excesso de trabalho e cobrança que vão nos corroendo por dentro e por fora. Essa exigência constante nos adoece, especialmente porque não temos espaço para dizer “não” ou para simplesmente respirar.

Diante disso, como destaca Frigotto (2015), é possível afirmar que essa lógica de mercado desumaniza o ambiente escolar e mergulha a educação, em todos os seus processos complexos, numa lógica adoecedora de produtividade, havendo assim uma ação contínua de desrespeito e deslegitimação de nossos sentimentos e emoções. E quando os sinais desse adoecimento começam a aparecer, a resposta da escola é, no mínimo, bastante superficial. Há três psicólogas contratadas, mas elas só aparecem efetivamente quando alguém da gestão percebe que algum funcionário está “menos produtivo” ou anda muito “desmotivado”. Somado a isso, as campanhas sobre saúde mental são frequentes, com frases prontas, postagens enfeitadas nas redes sociais e convites para palestras com psicopedagogas e especialistas da educação, mas tudo soa como apenas maquiagem para o que de fato ocorre nesse espaço.

Assim, a estrutura que nos adoece segue sem alterações, porque não há nenhum cuidado real com as/os profissionais que atuam na escola. O que existe é um controle, uma preocupação constante da gestão, mas não com o nosso bem-estar, e sim com o quanto ainda podemos render

na condição em que nos encontramos. Essa dor se torna ainda mais pesada quando penso que, além de ser professora, sou também uma mulher negra, uma mulher negra que precisou, inúmeras vezes, ir medicada para o trabalho, ignorando os comentários desagradáveis, a falta de respeito com meu corpo e o estigma que colocam sobre mim, como uma “mulher forte”, uma “mulher guerreira”. Eu sou uma mulher, eu sou um ser humano, eu não sou uma máquina.

E não é só sobre o excesso de tarefas e sobre o quanto posso “aguentar”, e nem tampouco a atuação em sala, ainda que as salas sejam abarrotadas de alunas/os e que estejamos o tempo todo em estado de alerta para que estas/es fiquem confortáveis e seguras/os. O que é ainda mais doloroso e difícil são os olhares atravessados, não só de gestores, mas de famílias, o tom de voz diferente, a cobrança mais ríspida, entre outras coisas que, quando refletimos, percebemos o quão adoecedoras são. A exemplo do que aponta Kimberlé Crenshaw (2002), a interseccionalidade nos ajuda a entender como raça, gênero e classe se misturam e nos colocam em lugares de maior vulnerabilidade. O que vivo na escola, então, é uma série de reproduções do que já vivi a vida inteira, mas agora num ambiente profissional em que o principal deveria ser um processo construtivo e acolhedor, mas que acaba seguindo um caminho contrário. A coordenação, que deveria sempre nos apoiar, muitas vezes age como porta-voz de uma gestão que nem olha nos nossos olhos, que nunca se comunica e que apenas exige comportamentos e impõe regras. E quando essa gestão ignora nossas vozes, o que resta é o silêncio do adoecimento.

Sobre o ofício docente, especialmente considerando um ambiente como esse, hooks (2013) nos mostra, então, que ensinar, para a mulher negra, também é um ato de resistência. A autora propõe uma educação engajada que, promovendo a prática da liberdade, reconhece a presença dos corpos negros em sala de aula como legítimos produtores de conhecimento. Como ela afirma:

"A sala de aula com todas suas limitações continua sendo ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades, temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, exigir de nós e de nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permite encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginemos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática da liberdade" (HOOKS, 2013, p. 273).

A pedagogia de bell hooks (2013), assim, estabelece um diálogo profundo com o pensamento de Paulo Freire (2013), especialmente na defesa da educação como instrumento de emancipação humana. Ambos compreendem, por exemplo, de maneira central em seus trabalhos, que o ato de educar é inseparável das relações de poder e da luta por justiça social.

No entanto, hooks, enquanto mulher negra, amplia esse horizonte ao evidenciar como as opressões de raça e gênero atravessam o espaço escolar, tornando urgente uma prática pedagógica que reconheça e valorize as vozes historicamente marginalizadas. Uma educação que silencia identidades negras e insiste em parâmetros eurocentrados não apenas falha em sua função social, desconsiderando subjetividades coletivas, mas reafirma estruturas de dominação que a própria pedagogia libertadora busca suprimir.

E é justamente ao viver e narrar essas experiências de dor e silenciamento que se abre também um caminho de reflexão e possibilidades. A pedagogia crítica nos ajuda a pensar que a educação não precisa reproduzir a lógica que nos adoece. Ao contrário, pode ser espaço de cura, consciência e reconstrução coletiva. Mas para isso, é preciso reconhecer que a esperança não se constrói em ambientes que anulam identidades, sufocam subjetividades e exploram corpos negros. Esses espaços de opressão nos ensinam, ainda que de forma dolorosa, como não se deve fazer educação.

Denunciar, escrever, falar, refletir sobre isso é parte desse processo. É um movimento de ruptura que começa no corpo que sente o cansaço e na mente que se revolta com a submissão. E é também um chamado para que outras práticas pedagógicas possam ser desenvolvidas, que sejam comprometidas com a escuta, com a equidade e com a liberdade de quem ensina e de quem aprende.

Sendo assim, a discussão sobre relações de poder e desigualdade racial na educação não pode ser dissociada da discussão sobre precarização do trabalho, porque é justamente nesses atravessamentos que a violência simbólica e concreta se instala. E só rompendo esse ciclo será possível construir uma educação mais equânime e humanizada.

### **3. VIVÊNCIAS, REFLEXÕES E SENSAÇÃO DE DESENCANTO: UM ESTUDO DE CASO SOBRE A DOCÊNCIA EM INÍCIO DE CARREIRA**

Trabalho nessa escola do setor privado há aproximadamente 01 ano e 06 meses. Nesse período, vivi experiências que mesclam momentos bons, que estão concentrados mais nos laços de afetividade com alunas/os e funcionárias/os, com uma intensa sensação de aflição, ansiedade e esgotamento. A escola, como venho descrevendo, e a exemplo de tantas outras instituições privadas no Brasil, opera sob uma lógica empresarial em que o lucro está acima de tudo. Laval (2019) destaca como o neoliberalismo impõe essa racionalidade gerencial à educação,

transformando professoras/es em executoras/es de múltiplas tarefas para o alcance de metas, enfraquecendo sua autonomia e sua liberdade profissional.

Tudo isso é percebido por meio de uma estrutura repleta de exigências, imposições e ações de vigilância e ameaça. Desde o início de minha atuação na escola, onde iniciei como facilitadora da aprendizagem de crianças com deficiência, percebi que o discurso pedagógico cedia lugar muito mais a um discurso meritocrático e com foco na produtividade, numa perspectiva “resultadista”. Tudo precisa ser "vendido", desde a imagem da escola, com suas dezenas de eventos e projetos, até a performance das/os educadoras/es.

A jornada de trabalho é exaustiva e desproporcional. Embora oficialmente o horário seja das 7h às 17h, somos obrigadas a chegar às 6h50min e sair apenas às 17h10min, ou até mais tarde, dependendo das “demandas urgentes” que houverem, seja por meio de reuniões de emergência com a coordenação pedagógica ou por contato com famílias de estudantes. Essa exigência, embora possa parecer pequena em minutos, revela uma estratégia de controle e submissão, além de ir na contramão das informações oficiais da instituição, uma vez que a empresa quer se resguardar juridicamente, sabendo que o que faz é ilegal. Além disso, diversos sábados são ocupados com atividades obrigatórias, como eventos e plantões institucionais.

A gravidade da situação se aprofunda ainda mais quando somos obrigadas a assinar um ponto manual que não corresponde à nossa presença real, porque registramos horários fictícios como forma de disfarçar a extensão da carga horária e impedir possíveis processos trabalhistas contra a instituição. O medo de represálias, de punições e de perder o emprego nos mantém caladas, mesmo diante de tantas irregularidades. Essa dinâmica institucionalizada do medo, ainda mais quando racializamos a análise – algo que jamais pode ser desconsiderado –, como bem nos lembra Fanon (2008), produz subjetividades silenciadas, marcadas pela opressão e pela negação da própria voz. Então era como se “eu acenasse para o mundo e o mundo amputasse meu entusiasmo. Exigiam que eu me confinasse, encolhesse.” (FANON, 2008, p. 107).

Durante todo esse tempo, portanto, a sobrecarga tem sido a regra. As aulas, que ocupam os turnos integrais, mas com turmas diferentes, não deixam espaço para planejamento, que além de não remunerado, por ter que ser feito em casa, num “terceiro turno”, é inexistente dentro da carga horária firmada em contrato. Ademais, nos são atribuídas múltiplas tarefas que fogem completamente às funções docentes, tais como organizar eventos (quinzenais e mensais), participar da captação de alunos para matrículas e rematrículas, apresentar a escola a visitantes,

preencher planilhas de cobrança, realizar os procedimentos de matrículas e organização de horários letivos, e até mesmo vasculhar por pastas de alunos para auxiliar no processo de quitação de dívidas, transferência para outra escola e outras questões. O espaço físico em que realizamos muitas dessas tarefas também é desumanizador, pois são salas abafadas, com cheiro de mofo, desconforto e ausência de condições dignas de trabalho. Tudo isso, vale lembrar, por um salário pouco acima do mínimo.

Considerando todas essas irregularidades, é importante ressaltar, ainda, que também não há gratificação, não há reconhecimento, não há incentivo. Pelo contrário, há sempre mais cobranças, mais metas, mais exigências e reclamações, vindas principalmente da direção, que acabam sendo reproduzidas pela coordenação, devido a pressão que também sofre, e familiares insatisfeitas/os das/os estudantes, que querem impor suas vontades à escola e principalmente aos professores. A cada semana, uma nova tarefa e a cada erro, uma nova advertência e assim não há o reconhecimento do outro, enquanto indivíduo com vontades e limitações, há, pelo contrário, um processo de desrespeito à nossa função. A essa questão, Freire (2013) nos lembra que o reconhecimento do outro como sujeito histórico é condição para uma prática educativa libertadora, e que a desumanização, ao contrário, é própria das estruturas opressoras, que não permitem, portanto, essa organização coletiva e comprometida com a elaboração de uma educação contra-hegemônica.

E é nessa estrutura que o sentimento de inutilidade vai crescendo e a autoestima vai se diluindo na rotina pesada, na percepção de que há um entristecimento geral nas/os funcionárias/os, diante de tanta desvalorização e falta de respeito. As poucas "recompensas" oferecidas se limitam a brindes em datas comemorativas, provocando uma sensação de que fazem isso para aliviar a culpa, como se isso compensasse o tratamento que recebemos no dia a dia.

Como mulher negra, sinto ainda mais duramente o peso desse sistema, como tratado na discussão sobre desigualdades étnico-raciais nesse ambiente. Noto, diariamente, diferenças nítidas no tratamento entre funcionárias negras e brancas, porque enquanto algumas colegas brancas recebem orientações com tom mais brando, tendo seus erros mais suavizados, eu sinto que preciso, o tempo inteiro, provar minha competência, ser digna de algum elogio. As cobranças, por outro lado, são sempre mais rígidas e o reconhecimento quase nem existe. Gonzalez (2020 [1984]) já denunciava, há várias décadas, como o “racismo à brasileira” naturaliza hierarquias dentro dos espaços sociais, inclusive educacionais, construindo a mulher negra como figura sempre subalternizada. A meritocracia, construída nesse projeto de

sociedade, e tão propagada na instituição em questão, é, portanto, a exemplo de tantos outros contextos, completamente seletiva.

As experiências de silenciamento também são recorrentes. Por exemplo, quando tento, ainda que minimamente, afrorreferenciar minhas aulas, sou recebida com frieza e desconforto. Há uma expectativa de que eu me molde o tempo todo ao perfil engessado da instituição, que atende aos desejos das/os clientes mais “exigentes”. É um perfil muito bem definido, devemos ser discretas, obedientes, “neutras”. Mas não existe neutralidade para quem vive a educação a partir do seu corpo negro, da sua história e da sua identidade. A tentativa de silenciar minha identidade não é apenas simbólica, é sintoma de uma estrutura racista, e como bem expõe Almeida (2018), de um conjunto de violências concretas, que atuam diariamente sobre meu corpo e mente, provocando marcas que vão nos desestabilizando aos poucos, até ficarmos completamente sem ânimo e questionando a própria capacidade e os lugares que deveríamos ocupar na sociedade.

Uma experiência marcante nesse sentido ocorreu durante um evento de festejos juninos, em que fui designada a vender e servir cachorros-quentes juntamente com outras funcionárias, sendo todas mulheres. Para isso, pediram que eu colocasse uma touca higiênica, mas, como tenho um cabelo crespo e volumoso, estilo *black power* eu, evidentemente, recusei. Não agi dessa maneira por uma simples vaidade, mas por dignidade. Foi um momento doloroso pois revisitei muitas coisas que gostaria de romper, porque me vi repetindo um ciclo que grande parte da minha família, principalmente as mulheres, lutou tanto para quebrar. Minha avó materna, minha mãe e tantas mulheres da minha família sempre trabalharam em empregos extremamente precarizados, na maioria das vezes como empregadas domésticas, cuidando das casas e dos filhos dos outros, sempre servindo, sem tempo nem para dar conta de suas próprias vidas, para cuidar das suas próprias famílias, que necessitavam muito desse suporte. Estudei muito, ingressei na universidade com todo o apoio da minha família justamente para tentar romper com essa realidade.

Mas ali estava eu, formada, servindo comida sob ordens, sendo novamente desrespeitada em minha identidade, minha história e minha escolha profissional. Foi um gatilho que me fez repensar qual o sentido da educação que estamos construindo, juntando tudo o que já vivi na mesma instituição, principalmente referente ao cansaço permanente causado pelas múltiplas tarefas que cada funcionária/o precisa fazer, que acaba sendo regra nesse espaço. E foi um gatilho não apenas familiar, mas um incômodo gerado em um sujeito histórico, em alguém que sabe a estrutura social que está inserida e que observa, na própria instituição que

atua, a presença de corpos negros quase como regra nesse lugar de servidão. Como bem já pontuava Gonzalez (2020), ainda na década de 1980, o “lugar natural” da mulher negra brasileira nas cidades era o setor de serviço, sendo a maioria formada por empregadas domésticas.

Sendo assim, é possível dizer que estar num espaço que desvaloriza quem somos e que precariza nosso trabalho, de diversas maneiras, é profundamente desgostoso. O encanto com a educação vai se perdendo aos poucos, e vai se perdendo, consequentemente, a ideia de construir um pensamento crítico de modo coletivo, de construir uma perspectiva contra-hegemônica da educação, que dialogue justamente com uma visão emancipatória, aquela defendida tanto por Freire (2013) quanto por hooks (2013), até porque, toda essa desvalorização profissional, emocional e financeira vai na contramão de qualquer possibilidade de construção dessa forma de educação. Não se educa pelo medo, pela imposição e pela humilhação e nem tampouco pela precarização de quem é responsável por educar.

Essas experiências não são isoladas. Elas fazem parte de um modelo de educação moldado pelo neoliberalismo, que transforma a escola em empresa, as/os estudantes em clientes e as/os professores em operadoras/es de conteúdo e muitas vezes em “faz-tudo”. A lógica da produtividade contamina tudo e a formação docente, que deveria ser um processo coletivo, sensível e crítico, torna-se uma corrida de resistência contra a exaustão, completa desvalorização e apagamento.

Ao relatar e analisar criticamente essas vivências, não busco apenas denunciar uma estrutura opressora que invisibiliza e adoece. Busco também afirmar que nossas histórias importam e que o olhar sensível sobre a docência é urgente, alertando que precisamos construir, apesar do desencanto, outras possibilidades de ser e estar na educação, porque a formação docente não pode continuar sendo feita às custas da nossa saúde, do apagamento de nossa identidade e do desrespeito a nossa dignidade.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A docência, ao contrário do que muitos imaginam, não se inicia somente com celebrações, mas também com diversos choques de realidade. Este estudo revelou que iniciar a carreira em uma instituição escolar privada que adota a lógica de empresa, do lucro acima de tudo, impõe à docente em formação uma realidade atravessada pela sobrecarga, falta de liberdade, desvalorização, desrespeito e silenciamentos. Os relatos vividos e aqui analisados

mostram como o projeto pedagógico vai sendo esvaziado em nome da produtividade, enquanto as/os docentes adoecem e ficam desmotivados.

As condições relatadas evidenciam uma contradição gritante entre a formação docente que recebemos nas universidades, sustentada por ideais de emancipação, pensamento crítico e respeito à diversidade, e a realidade de uma escola privada em que tais valores, por mais que sejam defendidos em teoria, são desprezados na prática.

A função social da educação é formar sujeitos capazes de transformar a realidade. No entanto, num contexto assim, o que se forma são corpos disciplinados para obedecer e servir, não importando se a tarefa é de seu ofício ou não. Nesse sentido, mais do que um ambiente de ensino, a escola onde atuei se revelou como espaço de adoecimento, que, por sua vez, possui cor, gênero e história. Ser uma mulher negra nesse contexto significa viver uma pressão ainda maior, sendo o tempo todo deslegitimada, invisibilizada e, ao mesmo tempo, mais visada para críticas.

Entender a educação como bem social implica lutar contra qualquer projeto que a transforme em mercadoria e, o que se viu nesta pesquisa é o retrato de uma educação em desencanto, em que o sentido coletivo de ensinar e aprender vai sendo substituído pela busca de lucro, visibilidade e retorno financeiro. Contra isso, é preciso reivindicar uma pedagogia do cuidado, da escuta, da liberdade, como propõem Paulo Freire e bell hooks. Uma educação que não seja fardo, mas possibilidade.

Este trabalho, portanto, é mais do que um relato. É um grito e é um manifesto, que nasce do cansaço, mas também da esperança de que é possível transformar. Que possamos escutar essas vozes que acreditam no potencial emancipatório da educação para buscar construir caminhos mais humanos, coletivos, justos e comprometidos com a vida.

## Referências

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. O que é racismo estrutural? Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.
- ALVES, Estefanni; GONÇALVES, Ruth. Educação como mercadoria. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2019.
- BAUER, Adriana. Do controle estatal às formas de responsabilização: a autonomia do professor coordenador. Revista Brasileira de Educação, v. 21, n. 65, p. 1-22, 2016.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 23 de maio de 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 23 de maio de 2025.

CARVALHO, Scarlett. Condições educativas na escola pública e privada. Universidade Federal do Ceará, 2019.

CRENSHAW, Kimberlé. *A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero*. Revista *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 177–193, 2002.

FANON, Frantz. Pele negra, máscaras brancas. Bahia: Editora Edufba, 2008.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. 1. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramalhete. 38. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A educação é um dos serviços mais lucrativos, afirma Gaudêncio Frigotto. *Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra*, 15 set. 2015. Disponível em: <https://mst.org.br/2015/09/15/a-educacao-e-um-dos-servicos-mais-lucrativos-affirma-gaudencio-frigotto/>. Acesso em: 23 de maio de 2025.

GLAT, Rosana; BLANCO, Lúcia Maria Vieira. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. Revista Educação, Santa Maria, v. 32, n. 2, p. 343-356, jun. 2007.

GOMES, Felipe de Araújo. Níveis de estresse ocupacional na docência: um estudo com professores em uma escola privada de Fortaleza. 2018.

GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afro-latino-americano*. Org. Flávia Rios e Márcia Lima. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

HOOKS, bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. São Paulo: Boitempo, 2019.

MÉSZÁROS, István. Educação para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2008.

ROMANOWSKI, João P.; MARTINS, Paulo. Desafios da formação de professores iniciantes. Curitiba: Champagnat, 2013.

SAVIANI, Derméval. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. (Orgs.). Navegando pela História da Educação Brasileira. Campinas: Graf. FE:HISTEDBR – UNICAMP, 2006.

SPRING, Joel. Como as corporações globais querem usar as escolas para moldar o homem para o mercado. 1. ed. Campinas, SP: Vide Editorial, 2018.

UMBELINO, Marcela Marques; CIRÍACO, Klinger Teodoro. Dores, dilemas e descobertas: desafios de professores iniciantes na carreira do magistério. In: GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de (org.). Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2011. p. 107–132.

YIN, Robert. Estudo de caso: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2001.