

## **DOCÊNCIA POR DOIS ANOS: a inserção do Programa Ensina Brasil no Município de Vitória-ES e as consequências para a educação pública (2021-2024)**

Eliete Brito da Silva<sup>1</sup>  
Liudimila Katrini Proximozer<sup>2</sup>  
Eduardo Augusto Moscon Oliveira<sup>3</sup>

**Resumo:** Este artigo analisa a implementação do programa Ensina Brasil na rede pública municipal de Vitória-ES, entre os anos de 2021 e 2024, avaliando seus impactos sob o contexto da reforma empresarial da educação. O estudo utiliza uma abordagem documental e crítica, analisando normativas, pareceres técnicos e dados institucionais. Observou-se que o programa contribuiu para a precarização do trabalho docente, ao flexibilizar contratações e substituir concursos públicos por seleções privadas, além de enfraquecer a gestão democrática das escolas. Apesar de ser apresentado como uma solução inovadora e equitativa, os resultados demonstram contradições entre os objetivos declarados e os impactos reais, revelando um movimento de privatização indireta da educação pública e adesão a práticas neoliberais. A experiência de Vitória-ES reflete tensões estruturais entre o público e o privado, evidenciando a necessidade de fortalecer os princípios de equidade, a valorização da carreira docente e a gestão democrática como pilares da educação pública e de qualidade.

**Palavras-chave:** Ensina Brasil; Privatização da Educação; Formação de Professor; Reforma Empresarial.

## **TEACHING FOR TWO YEARS: the implementation of the Ensina Brasil Program in the Municipality of Vitória-ES and its consequences for public education (2021-2024)**

<sup>1</sup> Mestra em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Professora da Educação Básica nas redes municipais de Vitória-ES e Serra-ES. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5639744379336001> ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-6407-5548>

E-mail: elietebster@gmail.com.

<sup>2</sup> Mestra em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Professora da Educação Básica nas redes municipais de Vitória-ES e Vila Velha-ES. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3405273922887895> ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-0865-1265>

E-mail: liuketryn@yahoo.com.br.

<sup>3</sup> Professor da Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Departamento de Educação Política e Sociedade. Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2006). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (1997). Bacharelado e licenciatura em História pela Universidade Federal do Espírito Santo (1988). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3246701331584528>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9435-8967>

E-mail: eduardo.moscon@ufes.br.

**Abstract:** This article analyzes the implementation of the Ensina Brasil program in the municipal public network of Vitória-ES between 2021 and 2024, assessing its impacts within the framework of corporate education reform. The study uses a documentary and critical approach, analyzing regulations, technical reports, and institutional data. It was observed that the program contributed to teacher precarization by flexibilizing hiring practices and replacing public tenders with private selections, while also weakening democratic school management. Despite being presented as an innovative and equitable solution, the results reveal contradictions between its stated goals and real impacts, highlighting a trend toward indirect privatization of public education and adherence to neoliberal practices. Vitória-ES's experience reflects structural tensions between the public and private sectors, emphasizing the need to strengthen equity principles, enhance teacher career appreciation, and promote democratic management as fundamental pillars of quality public education.

**Keywords:** Teach For Brazil; Privatization of Education; Teacher Training; Corporate Reform.

## DOCENCIA DURANTE DOS AÑOS: la incorporación del Programa “Ensina Brasil” en la red pública municipal de Vitória-ES y sus consecuencias para la educación pública (2021-2024)

**Resumen:** Este artículo analiza la implementación del programa “Ensina Brasil” en la alcaldía de Vitória-ES, entre los años 2021 y 2024, evaluando sus impactos en el contexto de la reforma empresarial de la educación. El estudio utiliza un enfoque documental y crítico, analizando directrices, dictámenes técnicos y datos institucionales. Se observó que el programa contribuyó a la precarización del trabajo docente, al flexibilizar las contrataciones y sustituir los concursos públicos por selecciones privadas, además de debilitar la gestión democrática de las escuelas. Aunque la propuesta se presenta como una solución innovadora y equitativa, los resultados muestran contradicciones entre los objetivos declarados y los impactos reales, evidenciando un movimiento de privatización indirecta de la educación pública y adhesión a las prácticas neoliberales. Ello refleja tensiones estructurales entre lo público y lo privado, poniendo de manifiesto la necesidad de fortalecer los principios de equidad, la valoración de la carrera docente y la gestión democrática como pilares de la educación pública y de calidad.

**Palabras clave:** Ensina Brasil; Privatización de la educación; Formación del profesorado; Reforma empresarial.

### INTRODUÇÃO

As disputas em torno da escola pública, de seu papel social e dos sujeitos que nela atuam têm-se intensificado nas últimas décadas, sobretudo com a

ascensão e consolidação do ideário neoliberal. No campo educacional, essa inflexão expressa-se em reformas que deslocam o foco da formação crítica e do direito à educação para a lógica da eficiência gerencial, da responsabilização individual e da mensuração de resultados. Nesse processo, o Estado reconfigura-se, renunciando a suas funções sociais universais e priorizando parcerias com agentes privados e organizações não governamentais, sob o argumento da modernização e da inovação.

A década de 1990 marca, no Brasil, a introdução do projeto neoliberal com a Reforma do Estado, guiada pelo *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE)*, elaborado por Bresser-Pereira. Iniciada sob o governo do presidente Fernando Collor de Mello (1990-1992) e moderadamente mantida com Itamar Franco (1992-1995), a reforma foi aprofundada no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), promovendo ajuste fiscal, flexibilização de direitos sociais e redefinição das funções estatais (Costa, 2008). Nesse novo contexto, organismos internacionais como o FMI, Banco Mundial, UNESCO, OIT, OMC, CEPAL e OCDE passam a influenciar fortemente as políticas públicas brasileiras, impondo diretrizes alinhadas à lógica gerencialista, à meritocracia e à desresponsabilização do poder público (Pires, 2012; Costa, 2008; Esteves e Souza, 2020).

Paralelamente, ganha força a atuação de fundações empresariais – como a Fundação Lemann, o Instituto Unibanco e o Instituto Ayrton Senna – que passam a interferir diretamente na formulação e execução das políticas educacionais. Esse conjunto de forças compõe o que Freitas (2018) denomina “reforma empresarial da educação”, marcada pela centralidade das avaliações em larga escala, ranqueamento de escolas, bonificações por desempenho e introdução de soluções privatizantes, muitas vezes por meio de ONGs e parcerias público-privadas.

Um dos instrumentos mais representativos dessa reforma é a rede global *Teach For All*, voltada à formação aligeirada de professores para atuação temporária em contextos vulneráveis. No Brasil, essa lógica é operacionalizada por meio da ONG Ensina Brasil, que se apresenta como solução inovadora para

a desigualdade educacional. O programa propõe a inserção de jovens profissionais em escolas públicas por dois anos, após um curto treinamento, com a promessa de desenvolver “lideranças transformadoras”. No entanto, essa proposta tem sido alvo de críticas por promover a desprofissionalização da docência, precarizar o trabalho educacional e substituir mecanismos públicos de ingresso na carreira – como o concurso – por processos seletivos privados.

A cidade de Vitória, capital do Espírito Santo, tornou-se, desde 2021, um laboratório desse modelo, com a implementação do Programa Aprende+, criado por decreto municipal e regulamentado por portarias e pareceres que oficializaram a parceria entre o município e o Ensina Brasil. O processo ocorreu sem ampla consulta pública, sem debate com os conselhos educacionais e à margem dos princípios da gestão democrática. A experiência local, nesse sentido, não apenas reflete senão explicita as contradições do modelo proposto, ao mesmo tempo que amplia a presença de agentes privados na educação pública, ignora concursos vigentes, fragiliza a carreira docente e reforça práticas meritocráticas de avaliação.

Este artigo analisa criticamente a inserção do Ensina Brasil na rede municipal de Vitória-ES entre 2021 e 2024, com base em pesquisa documental e análise das normativas, contratos e dados públicos disponíveis. A proposta é compreender de que maneira esse programa se articula a um projeto mais amplo de reforma empresarial da educação, orientado por lógicas neoliberais de controle, produtividade e desresponsabilização estatal. A experiência de Vitória é analisada como expressão local de um movimento mais amplo, no qual medidas administrativas aparentemente pontuais ganham sentido quando articuladas entre si, produzindo reconfigurações incrementais do sistema público, como analisa Laval (2019).

## **PERSPECTIVAS TEÓRICAS PARA A ANÁLISE DA REFORMA EMPRESARIAL DA EDUCAÇÃO**

A análise da implementação do programa Ensina Brasil em Vitória-ES demanda um referencial teórico capaz de apreender as transformações

estruturais nas políticas educacionais provocadas pela lógica neoliberal. Para isso, recorre-se a uma base crítica que problematiza a reconfiguração do papel do Estado, a privatização da educação, a performatividade docente e a ascensão da chamada reforma empresarial da educação.

Com Poulantzas (1977; 1980), toma-se o Estado como arena de disputas e correlações de força, o que permite compreender a entrada de programas como o Ensina Brasil não como solução técnica neutra, mas como parte de rearranjos políticos na condução da política educacional.

Para Ball e Youdell (2007), existem a privatização endógena na educação pública e a privatização exógena da educação. Por privatização endógena, compreendemos as formas de privatização que implicam a importação de ideias, métodos e práticas do setor privado, visando tornar o setor público cada vez mais parecido com uma empresa com crescimento comercial. Já a privatização exógena, para os autores, é a abertura dos serviços de educação pública à influência do setor privado, pautados no benefício econômico e na utilização desse setor quanto à concepção, à gestão ou à provisão de diferentes aspectos da educação pública.

É nesse cenário que se insere o conceito de reforma empresarial da educação, amplamente desenvolvido por Freitas (2018). Segundo o autor, essa reforma é caracterizada pela busca de resultados mensuráveis, pela responsabilização dos professores e pela adoção de práticas próprias do setor privado na gestão escolar. A performatividade, nesse contexto, torna-se um mecanismo de controle simbólico e material do trabalho docente. Freitas (2018) critica a submissão da educação à lógica do mercado, em que a competitividade, a produtividade e a meritocracia assumem centralidade, desconsiderando a complexidade e as especificidades do processo educativo.

Adrião (2022) alerta que a privatização da educação pública no Brasil, contrariando o que prevê a Constituição de 1988, representa a transferência da responsabilidade do Estado para o setor privado. Essa privatização ocorre em três dimensões: da gestão, quando organizações privadas assumem a administração de escolas ou redes; do currículo, por meio da compra de

projetos e tecnologias educacionais de agentes privados; e da oferta, com financiamento público a instituições privadas, políticas de escolha parental e ampliação da atuação de provedores privados. A autora também critica as chamadas “parcerias” público-privadas, que, longe de relações horizontais, expressam a subordinação da educação pública aos interesses empresariais.

No caso de Vitória, essas dimensões permitem interpretar a parceria como deslocamento de processos de gestão do provimento docente para uma organização privada, ainda que sem repasse financeiro direto.

Nesse mesmo sentido, Laval (2019) aponta que os propulsores do neoliberalismo escolar atuam por meio de refinados métodos que possibilitam mudanças no sistema de ensino com base em medidas isoladas em territórios particulares que só ganham sentido quando relacionadas umas às outras. A educação, nesse processo, vai perdendo o lugar de bem comum para ocupar a condição de mercadoria, produto, bem privado, obedecendo, cada vez mais, à lógica empresarial em termos de gestão de resultados.

Nóvoa (2019, 2022) alerta para o risco da desprofissionalização docente diante da difusão de modelos alternativos de formação, como os programas acelerados que prometem preparar professores em curto prazo. Essa tendência, segundo o autor, desvaloriza o saber pedagógico e a formação crítica, promovendo um modelo de docência voltado à execução de tarefas, em detrimento da autonomia intelectual.

No contexto brasileiro, Cury (2002, 2008) contribui com a compreensão da educação como direito social essencial à cidadania e à igualdade em sociedades democráticas. Sua garantia legal, ainda recente historicamente, resulta de lutas sociais e deve estar assegurada em marcos constitucionais, como no Brasil. O autor ressalta que a efetivação desse direito enfrenta desafios estruturais herdados da colonização, exigindo políticas que promovam inclusão e justiça social.

Horta (1998) observa que os direitos sociais, incluindo o direito à educação, se desenvolvem no contexto das transformações globais da

sociedade. Apesar de sua grande relevância, a educação foi incorporada de maneira tardia, lenta, ambígua e contraditória.

Essa base teórica sustenta a análise do Ensinar Brasil como parte de um movimento mais amplo de reconfiguração da educação pública. Nesse processo, a lógica empresarial orienta discursos, práticas pedagógicas e modelos de gestão, deslocando o foco da formação crítica e da valorização docente para resultados mensuráveis e modelos aligeirados de atuação. O caso de Vitória-ES é interpretado, portanto, como expressão concreta dessas disputas estruturais que atravessam a educação brasileira contemporânea.

### **TEACH FOR ALL: A GLOBALIZAÇÃO DA FORMAÇÃO ALIGEIRADA**

O *Teach For All*, criado nos EUA, opera em 61 países, promovendo a formação aligeirada de professores e a disseminação de princípios como meritocracia e empreendedorismo social. Essa lógica, analisada por Ellis *et al.* (2016), aponta uma nova forma de atuação docente: temporária, descolada da comunidade escolar e ancorada em uma retórica de empreendedorismo social que responsabiliza o indivíduo pelo sucesso (ou fracasso) educacional, ignorando as dimensões estruturais da desigualdade.

A seguir, no mapa ilustra-se a presença global do *Teach For All*, evidenciando sua atuação em diferentes continentes.

Figura 1 - Atuação mundial do *Teach For All*



Fonte: *Teach For All* (2024).

Mais do que a extensão geográfica, interessa aqui o caráter de rede: a capilaridade internacional do *Teach For All* favorece a circulação de um modelo de formação docente baseado em inserções temporárias e em retóricas de responsabilização individual, compatíveis com reformas educacionais que operam por padronização e controle do trabalho escolar.

A organização internacional colabora para uma rede diversificada de parceiros, que se categorizam assim: Parceiros da Fundação, Parceiros Individuais e Familiares, Parceiros Corporativos e Parceiros Governamentais e Multilaterais, conforme a distribuição apresentada no quadro 1.

Quadro 1 - Os parceiros do *Teach For All*

Parceiros da fundação	Parceiros individuais e familiares	Parceiros corporativos	Parceiros governamentais e multilaterais
Fundação Allan & Gill Gray Fundação BHP Carnegie Corporation de Nova York Centro para Filantropia em Desastres Fundação ExxonMobil Fundação da Família Fialkow Futuros Imagináveis Fundação Jacobs Programa LACT da Fundação de Caridade Karlsson Játiva Fundação Carvalho Fundação Skoll Fundação William K. Bowes, Jr.	Fundação Allan & Gill Gray Fundação BHP Carnegie Corporation de Nova York Centro para Filantropia em Desastres Fundação ExxonMobil Fundação da Família Fialkow Futuros Imagináveis Fundação Jacobs Programa LACT da Fundação de Caridade Karlsson Játiva Fundação Carvalho Fundação Skoll Fundação William K. Bowes, Jr.	Fundação Alcoa Fundação Amgen Fundação Atlassian Fundação de Caridade Chubb Citigroup Inc. Grupo DHL Dow Fundação Dow Jones Ernest & Young Indústrias Guardiãs Grupo IG Tecnologia Micron Fundação SAP Termo Fisher Científico Fundação UniCredit Fundação Vitol	EACEA - União Europeia Agência dos EUA para o Desenvolvimento Internacional

Fonte: Elaborado pela autora com base em informações em *Teach For All* (2024).

A amplitude de parceiros que sustentam o *Teach For All*, desde grandes corporações multinacionais até fundações privadas e agências governamentais internacionais, revela a força política e financeira por trás de um modelo de formação docente que ganha legitimidade global sob o discurso da equidade, mas que, na prática, fragmenta a profissionalização docente e favorece interesses alinhados ao mercado. Essa estrutura de financiamento e influência ajuda a entender como e porque o modelo se dissemina rapidamente, especialmente em países com sistemas educacionais vulnerabilizados. No Brasil, esse movimento toma forma concreta com a criação do Ensina Brasil, uma iniciativa que replica, com adaptações locais, o mesmo modelo, com seus pressupostos e contradições.

Esse arranjo reforça a circulação de modelos alternativos de formação e inserção docente, que tendem a deslocar a profissão para uma lógica de treinamento e de “entrada rápida”, em contraste com a construção profissional que exige tempo, indução e presença coletiva na escola, como argumenta Nóvoa (2019).

### **ENSINA BRASIL: IMPORTANDO SOLUÇÕES RÁPIDAS PARA PROBLEMAS COMPLEXOS**

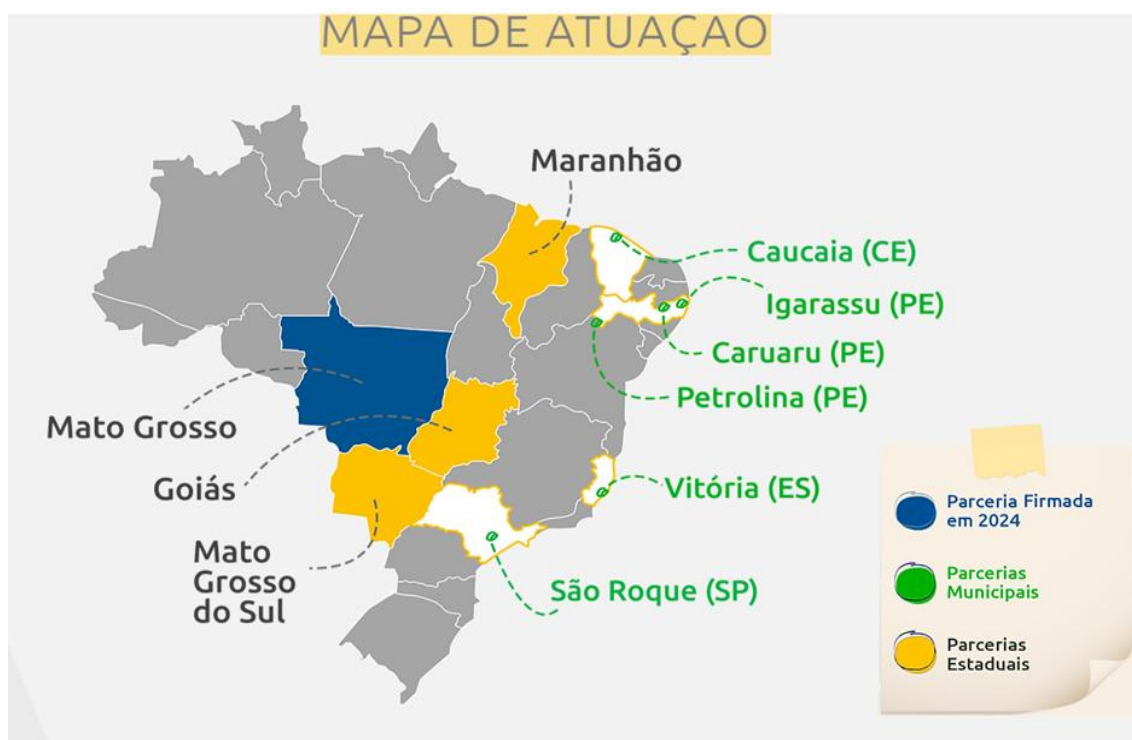
O lema do *Teach For All* – “Um dia, todas as crianças terão uma educação de qualidade” – encontra no Brasil seu eco com o surgimento do Ensina Brasil em 2010, quando fracassou na primeira tentativa no Rio de Janeiro e reapareceu em 2016 com nova identidade. É parceiro da *Teach For All* e atua em oito estados brasileiros. Sob a promessa de justiça social, o programa recruta jovens com formação superior variada, treina-os brevemente e aloca-os como professores por dois anos em escolas públicas localizadas em territórios vulneráveis.

Segundo Nóvoa (2019), essa abordagem representa um retrocesso na formação docente, pois fragmenta o conhecimento pedagógico, desvincula o professor de um projeto educacional mais amplo e promove a substituição de formações consolidadas por treinamentos práticos e breves. Nóvoa também

alerta que tal modelo enfraquece as instituições universitárias, ameaçando o avanço histórico da profissionalização docente e comprometendo a construção de uma educação de qualidade inclusiva e contextualizada.

No mapa a seguir, apresenta-se a distribuição geográfica do Ensina Brasil no território nacional, revelando sua atuação em redes municipais e estaduais de diferentes regiões do país.

Figura 2 - Mapa de atuação do Ensina Brasil



Fonte: Ensina Brasil (2024).

Percebe-se a distribuição geográfica da atuação do Ensina Brasil no território nacional, revelando sua presença em redes de ensino de diferentes portes e esferas administrativas. A expansão territorial do Ensina Brasil importa aqui como indicador de legitimação e difusão de um modelo de inserção docente temporária. O ponto central, porém, é que essa lógica opera por flexibilização do provimento e por formas alternativas de entrada na docência, tensionando a profissionalização e a estabilidade necessárias à continuidade pedagógica.

Apesar do discurso de inovação e compromisso com a equidade, o Ensina Brasil opera em uma lógica que associa “eficiência” à flexibilização da carreira docente e à substituição de concursos públicos por processos seletivos privados. A escolha dos territórios, o perfil dos parceiros e a rotatividade dos participantes revelam um modelo que, simultaneamente, se apresenta como solução emergencial e acaba por institucionalizar uma forma precarizada e instável de ocupação docente.

É nesse contexto que se insere a atuação do Ensina Brasil em Vitória-ES, município que se tornou palco de um experimento educacional ancorado em parcerias público-privadas, sem o devido debate com a comunidade escolar.

## A INSERÇÃO DO ENSINA BRASIL EM VITÓRIA-ES: ENTRE INOVAÇÃO E PRECARIZAÇÃO

A atuação do Ensina Brasil no município começou em 2021, durante a gestão do prefeito Lorenzo Pazolini (2021-2024) por meio do Programa Aprende+, instituído pelo Decreto n.º 18.698/2021. Este decreto estabeleceu as diretrizes para parcerias com organizações como o Ensina Brasil. A regulamentação do programa ocorreu pela Portaria SEME n.º 007/2021, que definiu critérios de seleção, jornada de trabalho e remuneração dos participantes. Além disso, a Portaria Conjunta SEME/SEGES n.º 01/2021 validou o Acordo de Cooperação n.º 01/2021, celebrado com a ONG Ensina Brasil, com vigência até 31 de dezembro de 2024.

No primeiro ciclo do programa, entre 2021 e 2022, foram contratados 55 professores, segundo Parecer Técnico n.º 062/2021, como consta no quadro 2.

**Quadro 2** - Ensina Brasil no município de Vitória - Número de professores distribuídos por área de atuação no primeiro ciclo do programa

Quantidade de prof. contratados	PEB III - prof. de ed. artística	PEB III - prof. de ciências	PEB III - prof. de história	PEB III - prof. de língua portuguesa	PEB III - prof. de matemática	PEB III - prof. de geografia	PEB III - prof. de língua inglesa
55	4	16	6	9	9	5	6

Fonte: Elaborado pelos autores com dados da SEME/PMV.

No segundo ciclo, iniciado em 2023, esse número aumentou para 67 professores, distribuídos em diversas disciplinas, conforme o quadro 3 a seguir.

**Quadro 3** - Ensina Brasil no município de Vitória: número de professores distribuídos por área de atuação no segundo ciclo do programa

Quantidade de prof. contratados	PEB III - prof. de ed. artística	PEB III - prof. de ciências	PEB III - prof. de história	PEB III - prof. de língua portuguesa	PEB III - prof. de matemática	PEB III - prof. de geografia	PEB III - prof. de língua inglesa
67	8	16	9	12	13	7	2

Fonte: Elaborado pelos autores com dados da SEME/PMV.

A comparação entre os dois ciclos evidencia a ampliação do programa e sua concentração em componentes curriculares centrais, indicando que a parceria deixou de operar apenas como medida pontual e passou a compor a política de provimento docente da rede. Esse dado ganha relevância quando confrontado com concursos vigentes e profissionais aprovados aguardando nomeação, pois indica deslocamento do concurso como forma prioritária de ingresso, ao mesmo tempo que naturaliza a entrada mediada por organização externa. Esse movimento tanto se aproxima do ciclo descrito por Freitas (2018), no qual padronização, metas e responsabilização induzem redes a recorrer a soluções externas e privatizantes, quanto dialoga com Adrião (2022), ao permitir interpretar a parceria como reconfiguração de processos de gestão e provimento no interior do sistema público.

A formalização da parceria entre o município de Vitória e o Ensina Brasil para a implementação do Programa Aprende+ está ancorada em um conjunto de documentos oficiais que regulamentam sua criação, execução e acompanhamento. Esses instrumentos legais expressam os termos do acordo de cooperação, as atribuições de cada parte envolvida e os limites jurídicos do vínculo entre os participantes do programa e a administração pública. No quadro a seguir, sintetizam-se os principais documentos que fundamentam e orientam a implementação do programa no âmbito da rede municipal de ensino.

**Quadro 4 - Ensina Brasil no município de Vitória: documentos analisados (ementa e pontos principais)**

Documentos	Ementa	Pontos principais
Acordo de Cooperação n.º 01/2021 Processo n.º 570745/2021	Acordo de Cooperação que entre si celebram o município de Vitória, por intermédio da Secretaria Municipal de Educação e a Associação Civil sem fins lucrativos, denominada Ensina Brasil, visando à cooperação entre os partícipes para o desenvolvimento de programa municipal Aprende+, sem envolver a transferência de recursos financeiros	O que é o acordo de cooperação; Quais as obrigações dos partícipes; Atribuições do Ensina Brasil; Atribuições do município; Os recursos financeiros; A execução das atividades; A limitação de ônus aos partícipes; Coordenação, comunicação e acompanhamento; Informações públicas; Pessoal/vínculo; Vigência, alterações e hipótese de prorrogação; Denúncia e rescisão; Responsabilizações e sanções.
Portaria SEME n.º 007/2021	Regulamenta o Programa Aprende+ instituído pelo Decreto Municipal no 18.698, de 26 de janeiro de 2021, e dá outras providências.	Aprovação do Programa Aprende+; Forma de implementação do Programa; Diretrizes; Viabilização do Programa, vínculo dos participantes selecionados, jornada de trabalho e remuneração.
Parecer Técnico n.º 0062/2021/ CGM/GACC Processo n.º 570745/2021	Acordo de Cooperação visando, em suma, a conjugação de esforços entre os partícipes no desenvolvimento de ações para implementação do Programa Aprende+ na Rede Municipal de Ensino de Vitória.	Análise da Controladoria Geral do município e recomendações.
Parecer n.º 060/2021 Processo n.º 570745/2021	Acordo de Cooperação entre o município de Vitória e a ENSINA BRASIL, cujo objeto diz respeito: “cooperação entre os partícipes para o desenvolvimento do programa municipal Aprende+, sem envolver a transferência de recursos financeiros”.	Autorização da CGM para a celebração da parceria entre o município de Vitória e a ENSINA BRASIL; Observação para que a contratação de profissionais via recrutamento feito pelo Programa Ensina Brasil não suplante a contratação em designação temporária previsto na Lei Municipal n.º 7.534/2008; Sugestão de adoção de anexo ao termo de acordo de cooperação visando ao estabelecimento de metas e prazos.

Fonte: Elaborado pelos autores com dados da SEME/PMV.

A leitura atenta dos documentos evidencia que, embora o acordo de cooperação não envolva repasse financeiro direto entre as partes e ainda que sem transferência direta de recursos, a normatização viabiliza deslocamentos

de gestão do provimento e da regulação do trabalho docente, dimensão central da privatização, conforme ressalta Adrião (2022).

A Portaria SEME n.º 007/2021 estabelece diretrizes que flexibilizam a contratação de profissionais por meio do programa, enquanto os pareceres técnicos indicam preocupações quanto à legalidade da medida e sugerem limites para evitar a sobreposição à legislação municipal vigente. Ainda assim, o conjunto normativo consolida uma forma de terceirização indireta da docência, legitimada pelo discurso de inovação e eficiência, mas com consequências diretas sobre a estabilidade do trabalho docente e a autonomia da gestão educacional.

Esse movimento de reconfiguração da gestão de pessoal, ancorado em instrumentos legais e administrativos, não sucedeu de forma isolada, tampouco foi amplamente debatido com os atores educacionais envolvidos. Pelo contrário, sua implementação ocorreu à margem dos canais institucionais de participação democrática historicamente construídos no município. A ausência de diálogo e de controle social nesse processo revela uma inflexão autoritária na condução da política educacional local, como se aprofundará a seguir, ao serem analisadas as alterações no funcionamento do Conselho Municipal de Educação e a fragilização dos espaços coletivos de deliberação.

## **GESTÃO SEM DIÁLOGO: O ENFRAQUECIMENTO DA PARTICIPAÇÃO SOCIAL**

A gestão democrática na rede municipal de Vitória estruturou-se com base em marcos legais e institucionais que asseguravam a participação na formulação das políticas educacionais, como a criação do Sistema Municipal de Ensino (Lei n.º 4.747/1998), do Conselho Municipal de Educação com funções normativas, consultivas e deliberativas, além dos conselhos escolares, do Fórum Municipal de Educação e do Plano Municipal de Educação. Esse arranjo instituiu canais formais de deliberação coletiva e de controle social sobre a política educacional.

Contudo, a edição da Lei n.º 10.048/2024, ao retirar o caráter deliberativo do Conselho, desloca sua função para o âmbito meramente

consultivo, esvaziando sua capacidade de incidência nas decisões e reconfigurando a participação como instância de legitimação, e não de definição das políticas. Mais do que uma alteração pontual, trata-se de um movimento que enfraquece a institucionalidade da gestão democrática ao reduzir os espaços de deliberação coletiva no interior do sistema municipal de ensino. Esse processo pode ser compreendido à luz do que Laval (2019) analisa como transformações incrementais que, ao incidirem sobre dispositivos específicos de regulação, produzem a reconfiguração do funcionamento dos sistemas públicos sem necessidade de rupturas formais com seus princípios.

Esse esvaziamento institucional ocorreu em paralelo a outras iniciativas que ameaçaram a participação democrática, como a tentativa de terceirização do processo de eleição para diretores escolares, posteriormente adiada por pressão de entidades como o Fórum Municipal de Educação e o Ministério Público. O processo de implementação do Programa Aprende+ também ocorreu à revelia dos mecanismos participativos, por meio de uma sequência de decretos, portarias e pareceres que não foram debatidos publicamente. A ausência de transparência nas decisões e a dificuldade em obter informações sobre a parceria com o Ensina Brasil indicam um modelo de gestão verticalizado, tecnocrático e pouco sensível às demandas da comunidade escolar.

A centralização das decisões e o enfraquecimento da participação popular nos rumos da política educacional não ocorrem de forma isolada. Essa mesma lógica gerencial e autoritária reproduz-se nos mecanismos de avaliação e valorização docente, como a política de bonificação por desempenho, que associa mérito individual a resultados institucionais, desconsiderando desigualdades históricas.

## **BONIFICAÇÃO, MERITOCRACIA E PUNIÇÃO: O CUSTO DA RESPONSABILIZAÇÃO**

A política de bonificação por desempenho instituída pela Lei n.º 9.777/2021 é apresentada como mecanismo de valorização do magistério, mas está ancorada em uma lógica de responsabilização individual. O pagamento da

gratificação vincula-se ao desempenho da unidade escolar, medido por indicadores padronizados e metas previamente estabelecidas, desconsiderando as desigualdades socioeconômicas que incidem sobre os processos de ensino-aprendizagem. Como analisa Freitas (2018), esse modelo desloca para os profissionais a responsabilidade por resultados produzidos em condições estruturais desiguais, convertendo a avaliação em instrumento de controle do trabalho docente.

Além disso, o recebimento integral da bonificação está condicionado à presença contínua do servidor, prevendo reduções significativas para aqueles que usufruem de direitos legalmente assegurados<sup>4</sup>. Nesse caso, a gratificação deixa de operar como incentivo e assume caráter punitivo, ao penalizar trajetórias funcionais legítimas. Por não se incorporar ao plano de carreira, a bonificação também não produz valorização efetiva, ao mesmo tempo que induz à competição interna e fragiliza as práticas de cooperação entre os docentes.

Esse modelo meritocrático articula-se à flexibilização dos vínculos de trabalho na rede. A substituição do concurso público por contratos temporários ou por parcerias com organizações externas não constitui apenas uma alteração administrativa, mas ainda expressa a consolidação de um padrão de gestão do trabalho docente marcado pela instabilidade e pela intensificação dos mecanismos de controle por metas e resultados, conforme descrito por Freitas (2018), ao caracterizar as políticas de responsabilização no âmbito da reforma empresarial da educação.

Ao associar metas, gratificação e controle da presença funcional, a política de bonificação reforça a centralização das decisões e reduz os espaços coletivos de definição do trabalho pedagógico, aprofundando o movimento de enfraquecimento da gestão democrática.

## CONTRATAÇÃO X CONCURSO PÚBLICO: PRECARIZAÇÃO E INSTABILIDADE

---

<sup>4</sup> Folga de aniversário, licença gala, licença nojo, licenças médicas ou prêmio incentivo (Lei n.º 9777/2021).

A substituição do concurso público por formas flexíveis de contratação, como vínculos temporários e parcerias com organizações externas, altera estruturalmente o provimento do trabalho docente na rede municipal. O concurso, ao assegurar estabilidade e pertencimento institucional, constitui elemento central da profissionalização e da continuidade do projeto pedagógico das escolas. Sua relativização introduz uma lógica de rotatividade que fragiliza os coletivos docentes e compromete a construção de vínculos duradouros com a comunidade escolar.

Esse movimento incide diretamente sobre a constituição da profissão docente. Como argumenta Nóvoa (2019), o desenvolvimento profissional exige tempo de inserção na escola, socialização no coletivo e participação em uma cultura comum de trabalho pedagógico, dimensões que não se consolidam em trajetórias marcadas pela transitoriedade e pela fragmentação contratual. A presença temporária, ao limitar o envolvimento nos processos institucionais e na elaboração do projeto pedagógico, reconfigura a docência como atividade de passagem e não como profissão.

Concomitantemente, a ampliação de vínculos precários torna os profissionais mais vulneráveis aos mecanismos de controle por metas e bonificações. Conforme analisa Freitas (2018), as políticas de responsabilização articulam avaliação padronizada, premiação e punição como formas de regulação do trabalho docente. Em contextos de instabilidade funcional, esses mecanismos intensificam o controle sobre o professor, reduzindo sua autonomia e ampliando a dependência em relação aos resultados mensurados.

Desse modo, a flexibilização do provimento não se restringe a uma medida administrativa, mas expressa a consolidação de um padrão de gestão que desloca a centralidade da carreira docente, enfraquece a continuidade pedagógica e subordina o trabalho escolar a lógicas de desempenho e produtividade. Trata-se de um rearranjo que incide simultaneamente sobre a profissionalização, as condições de trabalho e a própria capacidade da escola de construir projetos coletivos de longo prazo.

## CONSIDERAÇÕES

A análise da inserção do Ensina Brasil na rede municipal de Vitória-ES evidencia que a adoção de políticas orientadas por princípios gerenciais e meritocráticos não se restringe a ações pontuais, mas integra um movimento mais amplo de reconfiguração da educação pública. Ao incidir sobre as formas de provimento docente, a gestão escolar e os mecanismos de avaliação e bonificação, essa dinâmica altera as bases da profissionalização, fragiliza a continuidade pedagógica e tensiona a compreensão da educação como direito social. Nesse sentido, o caso investigado revela como soluções apresentadas sob o discurso da inovação operam, na prática, como dispositivos de reorganização do trabalho docente e de reconfiguração do papel do Estado na condução das políticas educacionais.

A experiência analisada permite compreender, em escala local, a materialização do que Ball e Youdell (2007) caracterizam como processos de privatização na e da educação pública, nos quais a presença de atores privados e a incorporação de lógicas de mercado redefinem a organização dos sistemas educacionais. Ainda que não haja transferência direta da oferta educacional, a mediação de uma organização externa no provimento docente, a centralidade dos indicadores de desempenho e a difusão de modelos formativos aligeirados configuram deslocamentos nos processos de gestão e regulação do trabalho escolar.

Esses elementos convergem sobre o que Freitas (2018) denomina reforma empresarial da educação, marcada pela articulação entre padronização curricular, avaliação em larga escala, metas e responsabilização, que convertem a escola em unidade produtiva orientada por resultados mensuráveis. Tal movimento ocorre de forma incremental e por meio de alterações normativas específicas, reconfigurando o funcionamento do sistema sem romper formalmente com seus princípios, como analisa Laval (2019).

Ao mesmo tempo, o enfraquecimento das instâncias de deliberação coletiva e a concentração das decisões no Executivo evidenciam limites históricos à construção de um sistema educacional orientado pela cooperação

federativa e pela participação social, conforme problematiza Cury (2008). A restrição dos espaços de controle social e a dificuldade de acesso às informações públicas também comprometem a efetivação do direito à educação como dimensão da cidadania, que exige acesso à escola e condições institucionais para sua garantia, como afirma Cury (2002).

A flexibilização do provimento docente e a secundarização do concurso público incidem diretamente sobre a profissionalização e sobre as condições de construção de projetos pedagógicos de longo prazo. Como destaca Nóvoa (2019), a docência constitui-se no interior de coletivos profissionais e exige tempo de inserção, estabilidade e participação na cultura institucional da escola, dimensões inviabilizadas em trajetórias marcadas pela transitoriedade e pela rotatividade.

Esse cenário também expressa a reconfiguração do papel do Estado na promoção do direito à educação, inserindo-se em um movimento histórico de ampliação das parcerias público-privadas na área educacional, conforme analisa Pires (2012), no qual a execução de políticas sociais deixa de ser responsabilidade exclusiva do poder público. A atuação de organismos internacionais na difusão de modelos de gestão orientados por resultados, destacada por Esteves e Souza (2020), reforça a centralidade da avaliação e da responsabilização como instrumentos de regulação dos sistemas de ensino.

Diante disso, a retomada da centralidade do concurso público, da carreira docente e das instâncias democráticas de deliberação coletiva constitui condição para a efetivação do direito à educação em sua dimensão pública e igualitária. Como assinala Horta (1998), a obrigatoriedade escolar e a universalização do ensino estão intrinsecamente vinculadas à responsabilidade do Estado pela garantia das condições materiais e institucionais de funcionamento da escola.

Assim, o caso de Vitória ultrapassa sua dimensão local e evidencia os riscos da naturalização de políticas que, sob o discurso da eficiência e da inovação, aprofundam processos de precarização do trabalho docente,

enfraquecem a gestão democrática e reconfiguram a educação pública segundo lógicas neoliberais e alheias à sua função social.

## REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa. *Dimensões da privatização da educação básica no Brasil: um diálogo com a produção acadêmica a partir de 1990*. Brasília: ANPAE, 2022.

BALL, Stephen; YOUDELL, Deborah. *Privatización encubierta en la educación pública, internacional de la educación*. Bruxelas, 2007. Disponível em: [https://observatorioeducacion.org/sites/default/files/ball\\_s.\\_y\\_youdell\\_d.\\_2008\\_la\\_privatizaci\\_on\\_encubierta\\_en\\_la\\_educacion\\_publica.pdf](https://observatorioeducacion.org/sites/default/files/ball_s._y_youdell_d._2008_la_privatizaci_on_encubierta_en_la_educacion_publica.pdf). Acesso em: 10 nov. 2021.

COSTA, Frederico Lustosa da. Brasil: 200 anos de Estado; 200 anos de administração pública; 200 anos de reformas. *Revista de Administração Pública*, v. RAP – Rio de Janeiro, v. 42, n. 5, p. 829-74, set./out. 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, p. 245-262, julho/ 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Sistema nacional de educação: desafio para uma educação igualitária e federativa*. Educ. Soc., Campinas, v. 29, n. 105, p. 1187-1209, set./dez. 2008.

ELLIS, Viv *et al.* Teaching other people's children, elsewhere, for a while: the rhetoric of a travelling educational reform. *Journal of Education Policy*, v. 31, n. 1, p. 60-80, 2016. DOI: 10.1080/0.

ENSINA BRASIL. *Seja parceiro*. Disponível em: <https://www.ensinabrasil.org.br/sejaparceiro>. Acesso em: 06 jun. 2024.

ESTEVES, Thiago de Jesus; SOUZA, José dos Santos. O papel dos organismos internacionais na reforma gerencial da educação brasileira: os sistemas de avaliação educacional em larga escala como instrumentos da pedagogia política do capital. *Revista online de Política e Gestão Educacional - RPGE*, Araraquara, v. 24, n. esp. 1, p. 678-692, ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13791>. Acesso em: 30 ago. 2024.

FREITAS, Luiz Carlos. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

HORTA, José Silverio Baia. Direito à educação e obrigatoriedade escolar. *Cadernos de Pesquisa*, n. 104, p. 5-34, jul. 1998.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: o liberalismo em ataque ao ensino público*. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

NÓVOA, António. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo pelo qual nos tornamos professores. *Currículo sem Fronteira*, v. 19, n. 1, p. 198-208. 2019.

NÓVOA, António. *Escolas e professores proteger, transformar, valorizar*. Salvador, 2022.

PIRES, Daniela de Oliveira. *O histórico da relação público-privada no Brasil na promoção do direito à educação*. e-hum, [S.l.], v. 5, n. 2, p. 153-171, out. 2012. Disponível em: <https://revistas.unibh.br/dchla/article/view/873/502>. Acesso em: 30 ago. 2024.

POULANTZAS, Nicos. *Poder político e classes sociais*. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

POULANTZAS, Nicos. *O estado, o poder, o socialismo*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1980.

TEACH FOR ALL. *Our Network*. 2024. Disponível em: <https://teachforall.org/our-network#corevalues> Acesso em: 17 mar. 2024.

VITÓRIA. Lei n.º 4.747, de 27 de julho de 1998 (instituiu o Sistema de Ensino). *Diário Oficial do Município de Vitória*, 28 jul. 1998. Vitória: Câmara Municipal, 1998.

VITÓRIA. Portaria SEME n.º 010/2020, de 04 de maio de 2020. *Diário Oficial do Município de Vitória*, 04 maio 2020. Vitória: Secretaria de Educação, 2020. Disponível em: <https://educacao.vitoria.es.gov.br/sge/RepositorioArquivosFrm.aspx>. Acesso em: 02 jun. 2024.

VITÓRIA. Decreto n.º 18.698, de 28 de janeiro de 2021. *Diário Oficial do Município de Vitória*, edição n.º 1592, p. 4. Disponível em: <https://www.diariooficial.vitoria.es.gov.br>. Acesso em: 11 mar. 2022.

VITÓRIA. Portaria Conjunta Seme/Seges n.º 01/2021, de 02 de fevereiro de 2021. *Diário Oficial do Município de Vitória*, 02 fev. 2021. Vitória: Secretaria de Educação, 2021. Disponível em: <https://www.diariooficial.vitoria.es.gov.br>. Acesso em: 11 mar. 2022.

VITÓRIA. Portaria SEME n.º 007/2021, de 03 de fevereiro de 2021. *Diário Oficial do Município de Vitória*, 03 fev. 2021. Vitória: Secretaria de Educação, 2021. Disponível em: <https://www.diariooficial.vitoria.es.gov.br>. Acesso em: 11 mar. 2022.

VITÓRIA. Extrato de Acordo de Cooperação. *Diário Oficial do Município de Vitória*, Vitória, ES, n. 1597, p. 5, 5 fev. 2021. Disponível em: <https://diariooficial.vitoria.es.gov.br>. Acesso em: 11 mar. 2022.

VITÓRIA. Processo n.º 570745/2021. *Protocolo Virtual da Prefeitura de Vitória*. Disponível em: <https://protocolo.vitoria.es.gov.br>. Acesso em: 11 mar. 2022.

VITÓRIA. Lei n.º 9.777, de 29 de dezembro de 2021. Institui a bonificação por desempenho no âmbito da Secretaria Municipal de Educação (SEME), cria a Comissão da Bonificação por Desempenho e dá outras providências. Disponível em: <https://tinyurl.com/msbupasj> Acesso em: 11 mai. 2025.

VITÓRIA. Lei n.º 10.048, de 25 de março de 2024 (altera COMEV). *Diário Oficial do Município de Vitória*, 26 mar. 2024. Vitória: Câmara Municipal, 2024b.

Recebido em: 12/05/2025

Aprovado em: 13/02/2026

Publicado em: 06/03/2026