

ESCOLA REGULAR EM MATO GROSSO:
FORMAÇÃO, DESIGUALDADES E
TRABALHO DOCENTE EM TEMPOS DE
ECONOMIA DA ATENÇÃO

REGULAR SCHOOLING IN MATO GROSSO:
EDUCATION, INEQUALITIES AND TEACHING
WORK IN THE ATTENTION ECONOMY

Rosângela Pereira de Oliveira, Geni Da Silva Souza,

oliveira.ro@edu.mt.gov.br

geni.souza@unemat.br

¹Universidade do Estado de Mato Grosso
(UNEMAT)

Área Temática: Ensino e práticas
pedagógicas

Resumo: O artigo analisa as condições contemporâneas de efetivação do direito à educação na escola regular em Mato Grosso, articulando as transformações sociais associadas à economia da atenção, às desigualdades educacionais e à intensificação do trabalho docente. Trata-se de estudo de natureza bibliográfica e documental, fundamentado em autores que discutem atenção, tecnologia, capital cultural, formação docente e reprodução social, bem como em dispositivos legais relacionados à educação básica e ao ensino médio. A discussão evidencia que a captura da atenção juvenil por plataformas digitais, as desigualdades de acesso a mediações culturais qualificadas e a crescente burocratização do trabalho docente interferem nas possibilidades de construção de práticas pedagógicas críticas, contextualizadas e significativas. Destaca-se que o professor ocupa posição central na mediação entre os estudantes, o conhecimento escolar e os fluxos informacionais que atravessam a vida contemporânea, embora sua atuação seja tensionada pela sobrecarga administrativa e por mecanismos de regulação do trabalho. Conclui-se que a efetivação do direito à educação requer condições adequadas de trabalho, valorização do tempo pedagógico, fortalecimento da gestão democrática e práticas formativas capazes de favorecer autonomia, reflexão crítica e participação dos estudantes.

Palavras-chave: políticas educacionais. juventude. trabalho docente.

Abstract: This article analyzes contemporary conditions for implementing the right to education in regular schools in Mato Grosso, relating social transformations associated with the attention economy to educational

inequalities and the intensification of teaching work. This bibliographic and documentary study is grounded in authors who discuss attention, technology, cultural capital, teacher education and social reproduction, as well as legal provisions concerning basic and secondary education. The discussion shows that the capture of young people's attention by digital platforms, inequalities in access to qualified cultural mediation and the growing bureaucratization of teaching work affect the development of critical, contextualized and meaningful pedagogical practices. Teachers occupy a central position in mediating relationships among students, school knowledge and the informational flows of contemporary life, although their work is constrained by administrative overload and regulatory mechanisms. The study concludes that implementing the right to education requires adequate working conditions, recognition of pedagogical time, stronger democratic school management and educational practices capable of fostering student autonomy, critical reflection and participation.

Keywords: educational policies. youth. teaching work.

1 INTRODUÇÃO

O presente texto analisa as condições contemporâneas de efetivação do direito à educação no Brasil, com atenção à realidade da escola regular em Mato Grosso. Parte-se do argumento de que, embora esse direito seja amplamente reconhecido no plano normativo, sua realização concreta é tensionada por transformações sociais que incidem sobre o cotidiano escolar. Entre elas, destacam-se a captura da atenção juvenil no ambiente digital, as desigualdades que atravessam as experiências educativas e a crescente burocratização do trabalho docente, fatores que podem limitar a atuação do professor como mediador crítico do conhecimento.

A economia da atenção, cuja formulação pioneira está associada a Herbert A. Simon, parte da compreensão de que, em contextos de abundância informacional, a atenção humana constitui um

recurso escasso (BENTES, 2021). Já no primeiro quartel do século XXI, essa problemática assume novas dimensões diante da expansão das tecnologias digitais, das plataformas e dos fluxos informacionais em escala inédita. Nesse contexto, a atenção dos indivíduos torna-se objeto de disputa econômica e política, sendo continuamente capturada e direcionada por dispositivos e sistemas digitais.

Nesse cenário, plataformas e redes sociais operam por meio de estratégias que capturam e direcionam o foco dos usuários, transformando sua atenção em valor econômico e político.

De acordo com Bucci (2019), a disputa pela atenção estrutura o funcionamento da comunicação atual, na medida em que os fluxos informacionais são organizados para maximizar visibilidade e engajamento, muitas vezes em detrimento da qualidade informativa. Nessa mesma linha, Han (2017), analisa que a sociedade do desempenho e do excesso de estímulos gera dispersão e esgotamento da atenção, evidenciando os impactos subjetivos desse modelo. Assim, a economia da atenção se apresenta como uma chave interpretativa relevante para compreender as dinâmicas comunicacionais e sociais na era digital.

Em outra medida há a intensificação da burocracia no trabalho docente que desloca o foco do professor de sua função central, o acompanhamento pedagógico atento e significativo dos estudantes, para o cumprimento de demandas administrativas, registros e relatórios muitas vezes desarticulados da prática educativa. Conforme

analisa Saviani (2008), a organização do trabalho escolar sob lógicas tecnicistas tende a esvaziar o sentido formativo da educação, subordinando-a a procedimentos formais.

Em contraposição, a atenção necessária aos jovens, especialmente em contextos marcados por desigualdades e pela dispersão própria da economia da atenção, exige tempo, escuta qualificada e intencionalidade pedagógica. No entanto, o excesso de formações continuadas superficiais, frequentemente desconectadas da realidade escolar, contribui para a sobrecarga docente sem promover uma reflexão sistemática e aprofundada sobre esse fenômeno complexo.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 A efetivação do direito

A efetivação do direito à educação não pode ser compreendida apenas a partir de sua dimensão normativa, sendo necessário situá-la no interior das transformações estruturais que atravessam a sociedade contemporânea. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) estabelece princípios e diretrizes para a organização da educação brasileira, enquanto alterações recentes na legislação do ensino médio reafirmam a necessidade de organização curricular e de condições institucionais capazes de assegurar a formação dos estudantes (BRASIL, 1996; BRASIL, 2024). Nesse cenário, as condições concretas de realização do direito à educação são impactadas por processos que incidem sobre o cotidiano escolar, as

formas de socialização juvenil e o trabalho docente. Entre esses entraves, destaca-se a crescente burocratização da atividade do professor, que pode reduzir o tempo destinado ao planejamento, ao acompanhamento dos estudantes e à reflexão pedagógica.

Como aponta Nóvoa (2009), a formação docente precisa estar ancorada na experiência e na reflexão crítica sobre a prática, o que exige condições institucionais e temporais adequadas. Nesse sentido, não basta garantir o tempo de sala de aula ou uma carga horária de planejamento capturada por exigências formais.

É imprescindível assegurar ao professor tempo pedagógico qualificado para formações articuladas às demandas sociais dos jovens e à compreensão aprofundada dos fenômenos que atravessam suas trajetórias. Sem essa estruturação formativa consistente, corre-se o risco de esvaziar a ação docente de seu potencial formador, comprometendo, em última instância, a efetivação do direito à educação como experiência significativa e emancipadora.

2.2 A atenção como moeda – tempo de vida como recurso

A sociedade contemporânea é atravessada por uma inversão fundamental: se, por um lado, a informação se torna abundante e acessível em escala inédita, por outro, a atenção humana converte-se em um recurso escasso, intensamente disputado e

progressivamente capturado por dispositivos digitais e plataformas algorítmicas.

Nesse contexto, a atenção deixa de ser compreendida como uma dimensão exclusivamente cognitiva para assumir centralidade como ativo econômico e político, sendo apropriada por modelos de negócios que operam a partir da maximização do engajamento e da permanência dos sujeitos em ambientes digitais.

Tal dinâmica não se apresenta de forma neutra ou homogênea, mas se articula às determinações estruturais do capitalismo contemporâneo que, conforme analisa Mészáros (2002), expande suas formas de controle para além da esfera produtiva, incidindo diretamente sobre o tempo de vida, a subjetividade e os processos formativos.

Nesse cenário, a juventude, especialmente aquela inserida nas camadas populares, encontra-se em condição de maior vulnerabilidade, uma vez que sua relação com o conhecimento passa a ser mediada por fluxos fragmentados de informação e por formas de sociabilidade marcadas pela intermitência e pela superficialidade.

Assim, a captura da atenção não se configura apenas como um fenômeno tecnológico, mas como uma expressão das desigualdades sociais e das estratégias de reprodução do capital, impactando diretamente as possibilidades de efetivação do direito à educação. Diante disso, a escola pública e, particularmente, o professor da educação básica em contexto de ensino regular, passa a ocupar uma

posição contraditória: ao mesmo tempo em que é convocada a garantir uma formação integral, vê-se limitada por condições objetivas de trabalho que dificultam sua atuação como espaço de resistência a essas dinâmicas.

2.3 A reestruturação do capitalismo em crise e a centralidade da atenção como estratégia de acumulação

Segundo Mészáros (2002), a crise estrutural do capitalismo contemporâneo não se restringe à esfera econômica, mas se manifesta de forma ampliada na reorganização das instituições sociais, nos processos de subjetivação e nas formas de controle que atravessam a vida cotidiana. Trata-se de uma crise que exige a constante reinvenção dos mecanismos de reprodução do capital, expandindo sua lógica para além da produção material e alcançando dimensões imateriais da existência, como o tempo, a cultura e a própria atenção humana.

Nesse contexto, a escola, longe de estar à margem dessas transformações, insere-se como espaço tensionado por tais dinâmicas, sendo atravessada por contradições que impactam diretamente sua função formativa. Importante destacar que a captura da atenção não se dá de forma homogênea entre as classes sociais.

Jovens de classes populares, frequentemente inseridos em contextos de vulnerabilidade, estão mais expostos a fluxos informacionais fragmentados e a práticas digitais voltadas ao entretenimento

passivo, enquanto estudantes de classes médias ou altas tendem a usufruir de mediações que ampliam repertórios culturais, educativos e formativos.

Para Bourdieu (1983), a distribuição desigual do capital cultural contribui para a reprodução de assimetrias no interior do espaço social, limitando as possibilidades de circulação e legitimação de determinados saberes. Em meio à intensificação dos ambientes digitais, esses jovens se veem mais suscetíveis a fluxos informacionais fragmentados, descontínuos e orientados por lógicas algorítmicas que privilegiam o engajamento imediato, favorecendo práticas de consumo predominantemente passivas.

Tal dinâmica não apenas restringe a construção de percursos cognitivos mais elaborados, como também tensiona a capacidade crítica diante das informações, exigindo da escola e do trabalho docente uma mediação intencional que ultrapasse o acesso técnico às tecnologias e se volte à formação de sujeitos capazes de interpretar, selecionar e ressignificar os conteúdos que circulam nesses ambientes

Essa desigualdade pode ser aprofundada pela própria relação dos sujeitos com a tecnologia. Pinto (2005) chama atenção para a diferença entre uma apropriação consciente das tecnologias e uma relação marcada pelo “embasbacamento”, isto é, pela admiração acrítica diante dos artefatos e de suas possibilidades. No contexto da economia da atenção, essa distinção permite compreender que o

acesso aos dispositivos não significa, por si só, apropriação crítica da tecnologia.

Enquanto determinados grupos sociais dispõem de condições para compreender, produzir e utilizar tecnologias de modo mais autônomo, outros permanecem predominantemente na posição de consumidores, submetidos às lógicas inscritas nos próprios dispositivos e plataformas.

Nesse sentido, a noção de “maravilhamento”, associada à produção consciente e crítica da tecnologia, contrapõe-se ao “embasbacamento”, característico de uma relação alienada com os artefatos tecnológicos. Tal distinção permite compreender que, no interior da economia da atenção, diferentes grupos sociais ocupam posições desiguais: enquanto alguns dominam os códigos e as lógicas de funcionamento das tecnologias, outros permanecem subordinados a elas, reforçando processos de dependência e alienação.

Essa dinâmica articula-se diretamente com o desenvolvimento histórico do próprio sistema do capital, cuja lógica de expansão exige a permanente ampliação do consumo. Como destaca Mészáros (2002), o metabolismo social do capital depende de um ciclo contínuo de produção e consumo, o que implica a incorporação de novas esferas da vida à lógica mercantil.

Nesse entrelaçamento, a disputa pela atenção juvenil não se limita ao campo econômico, mas incide diretamente sobre os modos de ser, aprender e se relacionar dos jovens, exigindo uma

abordagem crítica que desnaturalize tanto a aparente neutralidade das tecnologias quanto os efeitos de sua inserção nos processos formativos.

É nesse contexto que a atenção humana se consolida como mercadoria estratégica. Mediados por sistemas tecnológicos sofisticados, os sujeitos são continuamente expostos a estímulos que visam capturar, reter e direcionar sua atenção, produzindo formas de engajamento que, longe de promoverem autonomia, tendem a reforçar padrões de comportamento e consumo. Tal processo incide de maneira particular sobre a juventude, cuja relação com o mundo passa a ser crescentemente mediada por ambientes digitais que fragmentam a experiência, dificultam a concentração prolongada e empobrecem as possibilidades de construção de uma formação crítica.

Nesse contexto, a escola pública, especialmente em sua dimensão de educação regular, e o trabalho docente assumem uma posição intensamente contraditória. Se, por um lado, são atravessados pelas limitações impostas por esse cenário, por outro, ainda se configuram como espaços institucionais nos quais tais dinâmicas podem ser problematizadas.

Além disso, o próprio docente, ainda que consciente dessas dinâmicas, não se encontra exterior a elas, mas igualmente imerso nas formas de organização da vida social produzidas pelo capitalismo contemporâneo, sendo também afetado pela captura do tempo, pela sobrecarga e pelas mediações tecnológicas que atravessam sua prática e

sua subjetividade. Nessa direção, conforme argumenta Mészáros (2002), não é possível pensar a educação como instância autônoma capaz de, isoladamente, produzir transformações estruturais, uma vez que ela se insere no interior das determinações do próprio sistema do Capital.

É no interior dessas contradições — entre a expansão das formas de controle do capital, a captura da atenção como estratégia de acumulação e os limites concretos da ação docente — que se situa a escola regular. Como instituição responsável pela socialização de conhecimentos historicamente produzidos, a escola é chamada a oferecer condições para uma formação ampla, crítica e socialmente referenciada, ao mesmo tempo em que convive com pressões administrativas, tecnológicas e sociais que atravessam o trabalho pedagógico.

Quando essas condições não são acompanhadas por investimento pedagógico, formação docente consistente, infraestrutura e tempo adequado para planejamento e acompanhamento dos estudantes, corre-se o risco de reduzir a experiência escolar ao cumprimento de rotinas e procedimentos. A questão central, portanto, não reside na duração da jornada, mas na qualidade das condições oferecidas para que o direito à educação se materialize no cotidiano da escola.

Nesse sentido, a escola regular precisa ser compreendida para além de uma organização formal de tempos, componentes curriculares e avaliações. Sua função formativa exige mediações capazes de

enfrentar a fragmentação da atenção, ampliar repertórios culturais e favorecer a leitura crítica das tecnologias e das informações que circulam socialmente.

Desse modo, analisar a escola regular implica problematizar em que medida suas condições de funcionamento favorecem uma formação emancipadora ou, ao contrário, reforçam processos de adaptação, padronização e reprodução das desigualdades.

2.4 A economia da atenção, a intensificação do trabalho docente e os desafios da escola regular

A intensificação do trabalho docente na escola regular não pode ser analisada de forma dissociada das mudanças que atingem a organização escolar e o ensino médio. A Lei nº 14.945/2024 alterou dispositivos da Lei nº 9.394/1996 relativos a essa etapa da educação básica, inserindo-se em um cenário de reorganização curricular e institucional que demanda planejamento, registro, acompanhamento pedagógico e adaptação das práticas docentes (BRASIL, 2024).

No cotidiano escolar, essas exigências se articulam a procedimentos administrativos, registros em sistemas, elaboração de planejamentos, acompanhamento de indicadores e cumprimento de prazos. Embora parte dessas atividades integre a organização necessária da escola, sua sobreposição pode reduzir o tempo disponível para estudo, planejamento coletivo e acompanhamento pedagógico dos estudantes.

Esse cenário permite compreender a burocratização não apenas como presença de tarefas administrativas, mas como uma forma de organização do trabalho que pode deslocar a centralidade da ação pedagógica. Conforme Saviani (2008), quando a educação é subordinada a lógicas predominantemente técnicas e procedimentais, corre-se o risco de esvaziar seu sentido formativo.

Ao mesmo tempo, a economia da atenção amplia os desafios enfrentados pela escola. Os estudantes convivem com fluxos contínuos de informação, estímulos digitais e formas de comunicação orientadas pela busca de engajamento. Nesse contexto, o trabalho docente demanda tempo, intencionalidade pedagógica e condições para promover leitura crítica, concentração, diálogo e produção de conhecimento.

A intensificação do trabalho docente, caracterizada pela ampliação e sobreposição de responsabilidades, torna-se especialmente problemática quando não é acompanhada por condições materiais e temporais adequadas. A sobrecarga pode comprometer tanto a elaboração de práticas contextualizadas quanto a capacidade de acompanhar as necessidades concretas dos estudantes.

Outro aspecto relevante diz respeito à gestão escolar. A construção de uma escola democrática pressupõe participação, diálogo e elaboração coletiva das decisões pedagógicas. Quando as equipes escolares têm grande parte do tempo absorvida por demandas administrativas e

mecanismos de controle, os espaços de discussão coletiva podem ser fragilizados.

Dessa forma, observa-se uma tensão entre a defesa de uma educação crítica e contextualizada e formas de organização escolar fortemente orientadas pela padronização, pelo controle e pelo cumprimento de procedimentos. Essa tensão repercute diretamente sobre a autonomia docente e sobre as possibilidades de construção de práticas pedagógicas significativas.

A ocupação crescente do tempo do professor com atividades burocráticas, metas, registros e alimentação de sistemas pode comprometer a elaboração de práticas pedagógicas capazes de dialogar com as experiências juvenis e com os desafios produzidos pela economia da atenção. O professor precisa de condições para estudar, planejar, selecionar recursos e mediar criticamente os conteúdos que circulam nos ambientes digitais.

Estabelece-se, assim, uma contradição: ao mesmo tempo em que a escola é chamada a formar sujeitos críticos e autônomos em uma sociedade marcada pela disputa da atenção, as condições objetivas de trabalho podem limitar sua capacidade de responder a essa demanda. O enfrentamento dessa contradição exige políticas que reconheçam a centralidade do trabalho pedagógico.

Diante disso, garantir o direito à educação na escola regular implica assegurar condições de trabalho docente, tempo pedagógico qualificado, formação articulada à realidade dos estudantes e

gestão democrática. Mais do que ampliar mecanismos de controle, é necessário fortalecer as condições institucionais para que professores e estudantes possam construir experiências educativas críticas e socialmente significativas.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida evidencia que a efetivação do direito à educação na escola regular não depende apenas de sua garantia formal. As experiências educativas são atravessadas pelas desigualdades sociais, pela economia da atenção e pelas condições concretas em que o trabalho docente é realizado.

No caso de Mato Grosso, a reflexão sobre a escola regular permite observar que as demandas de organização curricular, registro, acompanhamento e gestão precisam ser equilibradas com a preservação do tempo pedagógico. Quando as exigências administrativas se sobrepõem ao planejamento, ao estudo e ao acompanhamento dos estudantes, a função formativa da escola pode ser fragilizada.

Conforme discutido, a sobrecarga administrativa também pode afastar equipes gestoras e docentes dos espaços de diálogo e deliberação coletiva, enfraquecendo práticas de gestão democrática. Esse aspecto se torna particularmente relevante diante dos desafios impostos pela economia da atenção e pela necessidade de mediações pedagógicas mais intencionais.

Dessa forma, a efetivação do direito à educação configura-se como um processo que exige

condições materiais, institucionais e formativas adequadas. Trata-se de enfrentar a tensão entre uma escola comprometida com a formação crítica e formas de organização do trabalho orientadas excessivamente pelo controle, pela padronização e pela mensuração.

Retomando os argumentos centrais deste artigo, a garantia do direito à educação depende da reconfiguração das condições de trabalho docente, da valorização do tempo destinado ao planejamento e à formação e do fortalecimento de práticas de gestão que aproximem professores, estudantes e comunidade escolar.

Por fim, evidencia-se a necessidade de privilegiar a formação humana, a autonomia e a reflexão crítica. Isso implica reconhecer o professor como sujeito central do processo educativo e assegurar condições para que a escola regular enfrente, de maneira pedagogicamente qualificada, as desigualdades e as disputas pela atenção que caracterizam a sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

- BENTES, Anna Carolina Franco. Quase um tique: economia da atenção, vigilância e espetáculo em uma rede social. Rio de Janeiro, RJ: Ed. UFRJ, 2021. 254 p
- BOURDIEU, Pierre. Questões de Sociologia. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.
- BRASIL. Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. Altera a Lei nº 9.394/1996 e define diretrizes para o

ensino médio. Brasília, DF: Presidência da República, 2024.

BUCCI, Eugênio. Extrativismo de olhar, valor de gozo e palavras em refluxo. *Revista Brasileira de Psicanálise*, São Paulo, v. 53, n. 3, p. 105-118, 2019.

HAN, Byung-Chul. *Sociedade do cansaço*. Tradução de Enio Paulo Giachini. 2. ed. ampl. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

MÉSZÁROS, István. *Para além do capital: rumo a uma teoria da transição*. Tradução de Paulo Cesar Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo; Editora da Unicamp, 2002.

NÓVOA, António. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 2008.

VIEIRA PINTO, Álvaro. *O conceito de tecnologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005. 2 v.