

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

MARCOS DAVID BORGES DE JESUS

NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO:
reforma empresarial e a perda da autonomia do professor

GOIÂNIA-GO
2026



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO DE GRADUAÇÃO NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio do Repositório Institucional (RI/UFG), regulamentado pela Resolução CEPEC no 1240/2014, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei no 9.610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo dos Trabalhos de Conclusão dos Cursos de Graduação disponibilizado no RI/UFG é de responsabilidade exclusiva dos autores. Ao encaminhar(em) o produto final, o(s) autor(a)(es)(as) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação (TCCG)

Nome completo do autor: Marcos David Borges de Jesus

Título do trabalho: Neoliberalismo e educação: reforma empresarial e a perda da autonomia do professor

2. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador) Concorda com a liberação total do documento [X] SIM [] NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante: a) consulta ao(à)(s) autor(a)(es)(as) e ao(à) orientador(a); b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo do TCCG. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro.

Obs.: Este termo deve ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Cynthia Maria Jorge Viana, Professora do Magistério Superior**, em 26/06/2026, às 11:30, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marcos David Borges De Jesus, Discente**, em 26/06/2026, às 11:32, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **6280745** e o código CRC **3EF986BD**.

Referência: Processo nº 23070.029838/2026-02

SEI nº 6280745

MARCOS DAVID BORGES DE JESUS

NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO:
reforma empresarial e a perda da autonomia do professor

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado para fins de avaliação parcial da disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso II, do Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Goiás, sob orientação da Professora Dra. Cynthia Maria Jorge Viana e coorientação do prof. Me. Gabriel Rocha Freitas

GOIÂNIA-GO

2026

Jesus, Marcos David Borges de

NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO: [manuscrito]: reforma empresarial e a perda da autonomia do professor / Marcos David Borges de Jesus. - 2026.

LXI, 61 f.:

Orientadora: Prof(a). Dra. Cynthia Maria Jorge Viana ; co-orientador: Me. Gabriel Rocha Freitas

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Pedagogia, Goiânia, 2026.

1. Neoliberalismo. 2. Educação. 3. Autonomia do Professor. 4. Adoecimento Docente.

I. Viana, Cynthia Maria Jorge, orient. II. Freitas, Gabriel Rocha, co-orient. III. Título.

CDU 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Aos vinte e seis dias do mês de junho do ano de dois mil e vinte e seis iniciou-se a sessão pública de defesa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado “Neoliberalismo e educação: reforma empresarial e a perda da autonomia do professor”, de autoria de Marcos David Borges de Jesus, do curso de Licenciatura em Pedagogia, da Faculdade de Educação da UFG. Os trabalhos foram instalados pela profa. Dra. Cynthia Maria Jorge Viana (orientadora - FE/UFG) com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: profa. Talita Francieli Bordignon (FE/UFG) e prof. Gabriel Rocha Freitas (coorientador). Após a apresentação, a banca examinadora realizou a arguição do estudante. Posteriormente, de forma reservada, a Banca Examinadora atribuiu a nota final de 10,0 (dez), tendo sido o TCC considerado aprovado.

Proclamados os resultados, os trabalhos foram encerrados e, para constar, lavrou-se a presente ata que segue assinada pelos Membros da Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Cynthia Maria Jorge Viana, Professora do Magistério Superior**, em 26/06/2026, às 18:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Gabriel Rocha Freitas, Usuário Externo**, em 26/06/2026, às 18:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Talita Francieli Bordignon, Professora do Magistério Superior**, em 03/07/2026, às 19:55, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **6280718** e o código CRC **FB73A662**.

Dedico este trabalho a todos(as) os(as) incansáveis professores(as), verdadeiros(as) mestres(as), que, na minha trajetória, foram exemplo de profissionais, sempre acreditando e me motivando; por perseverarem e continuarem ensinando, apesar do neoliberalismo os(as) adoecer, roubar sua autonomia e exaurir sua vitalidade.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho foi obra de minha obstinação em fazer novamente uma graduação, por isso agradeço ao Universo pela oportunidade de viver esse momento formativo. Esta experiência me propiciou finalizar esta etapa formativa por meio de uma busca pessoal em educar-me.

Agradeço, aqui, especialmente à minha avó, a pedagoga Terezina Braga Miranda, pelo exemplo de dedicação às pessoas, à família e à docência, bem como à gestão escolar; por ser minha inspiração para a escolha da licenciatura em educação.

Agradeço ao meu pai Wagner Borges, pelo exemplo de leitor, que me incentivou e me motivou a dedicar aos estudos, juntamente com minha mãe, Terezinha Borges de Jesus, que sempre exortava acerca da importância dos estudos. Agradeço de modo especial aos meus tios Flávio Borges Filho (*in memoriam*) e Joelmi de Miranda Borges (*in memoriam*) pelos momentos de vida que tivemos. Agradeço a todos meus familiares e aos meus ancestrais pela possibilidade da existência.

Todo meu empenho foi importante, contudo, só foi possível conduzir neste caminho pelas orientações da Profa. Dra. Cynthia Maria Jorge Viana, que de forma paciente e com a exigência necessária me possibilitou chegar aos objetivos desta pesquisa. Agradeço à minha orientadora por todos os momentos de intenso aprendizado em que me oportunizou o crescimento na pesquisa e, conseqüentemente, na escrita do trabalho. Agradeço ao coorientador Me. Gabriel Rocha Freitas, pelas leituras e orientações, bem como o acompanhamento da pesquisa, colaborando para meu desenvolvimento.

Agradeço também à banca, nesta oportunidade, à Profa. Dra. Talita Francieli Bordignon, pela leitura atenta e que tornou a defesa um momento de aprendizado e com o rigor necessário.

Neste momento oportuno, destaco aqui meu agradecimento especial à minha orientadora do Estágio do Ensino Fundamental Profa. Dra. Sandra Valéria Limonta. Da mesma maneira, venho aqui deixar meu agradecimento à minha orientadora do Estágio Infantil Profa. Dra. Fabiane Lopes de Oliveira. Agradeço também à minha orientadora do PIBID, Profa. Dra. Thaís Regina de Carvalho, momento tão importante de participação neste programa que, complementar aos

estágios, contribuiu grandemente para meu olhar sobre as questões que levam ao adoecimento dos professores em cada espaço de trabalho escolar onde pude ter acesso. As conversas na sala de professores e o contato com eles despertou a busca em mim por saber mais sobre esta questão.

Um agradecimento especial a todos(as) meus(minhas) professores(as) da Graduação em Pedagogia da Faculdade de Educação, por esta oportunidade de aprender com vocês neste período de formação.

Agradeço aos meus colegas de caminhada no período de formação, vocês fizeram minha vivência mais feliz na Faculdade de Educação, nos trabalhos em grupos ou em duplas, nos momentos de conversa ou do café em que foi possível aprender um pouco mais com nossas trocas diárias, propiciando uma convivência com amizade e companheirismo.

Um agradecimento especial a uma colega de graduação, Késia dos Santos Silva, pela amizade sincera e constantes conversas, que muito contribuíram para o verdadeiro sentido da amizade, além de colaborar também com conversas e trocas para encontrar autores que foram importantes para o meu crescimento profissional. Agradeço de modo especial também à amizade e ao companheirismo da amiga Mel Lissandra de Castro, pelas longas conversas, que foram tão importantes para mim neste momento formativo. Com estas conversas, criamos laços de amizade e companheirismo, aprendemos com as trocas sobre as disciplinas, desde o Estágio até as conversas sobre Filosofia, Psicologia e conteúdos da educação.

Tudo isso colaborou para meu momento de formação. Sou grato à vida pelas pessoas que atravessaram meu caminho nesta etapa de formação profissional. Obrigado a todos!

A mesma dificuldade que muita gente tem em entender que a Terra é um organismo vivo, eu tenho em entender que o capitalismo é um ente com o qual podemos tratar. Ele não é um ente, mas um fenômeno que afeta a vida e o estado mental de pessoas no planeta inteiro – não vejo como dialogar com isso.

Ailton Krenak (2020).

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo discutir as implicações provocadas pelo neoliberalismo na educação e a perda da autonomia do trabalho do professor, a fim de compreender como estão avançando os processos que tentam cooptar a escola à uma lógica de mercado que impacta diretamente na autonomia dos professores. É uma pesquisa de cunho qualitativo do tipo bibliográfico, com base em autores como Paro (1993; 2013; 2014), Pelegrini e Pereira (2022), Gentili (2017), Laval (2019) e Freitas (2014; 2016), dentre outros. São discutidos os avanços neoliberais e seu desenvolvimento no campo educacional no contexto brasileiro. Os achados apontam que as metas estabelecidas por meio das avaliações em larga escala estão implicando diretamente nos conteúdos curriculares que afetam a autonomia do professor. A perda da autonomia vem se acentuando à medida em que são vistos esforços da iniciativa privada e de políticas neoliberais sobre a escola, na tentativa de instaurar engrenagens que produzam lucro. É evidente que os professores estão perdendo a autonomia frente ao seu trabalho; adoecendo, na sala de aula, perante as cobranças da gestão escolar, das exigências dos pais e dos estudantes. A luta de classes é ainda mais importante no contexto neoliberal, sua necessidade é urgente; o que está em disputa é a dignidade do trabalhador e a luta por uma educação gratuita, democrática, laica, disponível e acessível a todos.

Palavras-chave: neoliberalismo; educação; autonomia do professor; adoecimento docente.

ABSTRACT

This study aims to discuss the implications of neoliberalism for education and the erosion of educators' professional autonomy, seeking to understand how processes that attempt to subordinate schools to a market-oriented logic are advancing and directly affecting educators' autonomy. This is a qualitative bibliographic study based on the works of authors such as Paro (1993, 2013, 2014), Pelegrini and Pereira (2022), Gentili (2017), Laval (2019), and Freitas (2014, 2016), among others. The study examines the advancement of neoliberal policies and their development within the Brazilian educational context. The findings indicate that the targets established through large-scale standardized assessments have directly influenced curricular content, thereby undermining educators' autonomy. This loss of autonomy has intensified as private-sector initiatives and neoliberal policies increasingly shape schools in an effort to establish mechanisms oriented toward profits. It is evident that educators are progressively losing control over their own professional practice, while experiencing growing levels of stress and illnesses in response to pressures from school management, parents, and students. Class struggle remains particularly significant within the neoliberal context, and its urgency is undeniable, as what is ultimately at stake is workers' dignity and the defense of a free, democratic, secular, universal, and accessible public education.

Keywords: neoliberalism; education; educator autonomy; educator burnout.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO.....	17
2.1	A escola e o ensino sob a égide do desenvolvimento econômico.....	17
2.2	Neoliberalismo na educação: investimento e planejamento com vistas ao mercado.....	23
2.3	Contribuições da pedagogia tecnicista no desenvolvimento neoliberal na educação.....	34
3	EDUCAÇÃO PARA O MERCADO E A PERDA DA AUTONOMIA DOS PROFESSORES.....	37
3.1	O controle da educação escolar pelos reformadores empresariais.....	37
3.2	Relatório UNESCO: orientação à racionalização e uniformização educacional.....	45
3.3	O tecnicismo no Brasil e a separação entre as capacidades do fazer e do pensar.....	47
3.4	Perda da autonomia docente e adoecimento dos professores.....	49
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	58
	REFERÊNCIAS	

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo compreender as implicações do neoliberalismo para a educação no que tange à perda da autonomia do professor. Objetiva investigar a perda da autonomia do trabalho docente diante dos avanços do neoliberalismo na educação. A influência forjada pelo neoliberalismo fez com que os governos aos poucos fossem admitindo projetos econômicos que buscam participar da gestão da educação e direcionar as políticas educacionais, que, ao longo dos anos, estão sendo orientadas pelos interesses de mercado.

Conforme Costa (2017), em seu artigo “Ampliação da Jornada Escolar e o Terceiro Setor: o CENPEC em ação”, uma organização da sociedade civil conhecida por Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária - CENPEC, ligada ao Banco Itaú Unibanco, atuou nos anos 1990 em um projeto de alcance nacional com anuência do Ministério da Educação, com a intenção de prestar serviços à sociedade e melhoria da educação. Assim, teve início um momento oportuno para as entidades empresariais e as organizações sociais. O interesse proferido pelos dirigentes desta entidade de melhorar a educação foi comprado pelos dirigentes políticos de nosso país naquele momento, haja vista que já se tinha uma orientação do Banco Mundial de combate à pobreza, por meio de projetos implementados no setor educacional, com ampliação de jornadas escolares em momentos formativos, oportunizando aprendizagens diversas aos estudantes.

Assim, o CENPEC, articulado a empresas e organizações sociais interessadas em atuarem na educação, funcionou como um interlocutor junto às entidades e ao poder público. Conforme Costa (2017), com o lançamento do “Guia de Ações Complementares à escola para crianças e adolescentes”, no ano de 1994, que divulgava os projetos que haviam sido implementados com sucesso pelos educadores sociais, após nove anos desde a sua fundação “o CENPEC já era um polo importante de aproximação do terceiro setor e a educação pública, aglutinando ao seu redor diversas ONGs que possuíam o mesmo foco de ação” (p. 40).

De acordo com Costa (2017), esse período dos anos 1990 foi o início mais direto de toda participação de entidades empresariais e organizações sociais na educação pública, coordenadas pela influência do CENPEC. A primeira ação educacional do CENPEC, em nível nacional, foi o projeto “Raízes e Asas”, que aconteceu de 1993 a 1998, com total apoio do MEC – Ministério da Educação e

Cultura e do Banco Itaú. O interesse mais comumente compreendido por essas empresas e organizações da sociedade civil consiste em transformar a educação em mercadoria, criando um grande mercado consumidor desse novo produto.

Paro (2013) afirma dois grandes problemas que permeiam o direito à educação: o primeiro é a razão mercantil e o segundo é o amadorismo pedagógico, sendo o primeiro o que orienta as políticas educacionais e o segundo os agentes das políticas educacionais, que, neste caso, são facilmente levados a seguir os ditames do primeiro. Neste sentido, Paro (2013, p. 957) explica que: “A razão mercantil, ao privilegiar a busca de resultados econômicos, costuma menosprezar os fins educativos [...] A razão mercantil [...] procura reduzir tudo a imagem e semelhança do mercado”. A cilada histórica foi acreditar nas “boas intenções” do setor empresarial/mercado, ficando claro, no decorrer dos anos que, ao fim e ao cabo, o que lhe interessa é somente a participação no setor educacional para obtenção de lucros.

Os professores e estudiosos que sempre estiveram no “chão” da escola, construindo pesquisas e conhecimentos sobre sua atividade, estão sob o jugo do interesse do setor privado, que opera com a força da lei e não mede esforços para obter seu intento, enquanto os educadores já não se reconhecem na sua atividade. Isso parece provocar, inclusive, o aumento do adoecimento do professor, dado o desânimo demonstrado por vários profissionais e a aparente perda de sentido do seu fazer.

Neste sentido, esta pesquisa se justifica pela necessidade de compreender como o neoliberalismo tem se espreado sobre o campo educacional. Portanto, parte-se do estudo de autores e estudiosos que permitem iniciar uma jornada ao encontro de algum horizonte possível. A compreensão sobre a perda do sentido do fazer do professor partiu de um recorte da realidade, bem como de autores que discutem as questões relacionadas ao tema proposto. O interesse pelo tema surgiu a partir de contatos e conversas com professoras da rede pública municipal de Goiânia-GO, propiciadas tanto pelo Estágio Curricular Obrigatório do curso de Licenciatura em Pedagogia como pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, a partir dos quais se aventou a possibilidade de conhecer a realidade da docência em sala de aula.

Com este contato com a escola pública e com as professoras, percebeu-se certa descrença e/ou desânimo que demonstrava que algo ocorria na relação do

profissional com sua atividade ou local de trabalho. Com um olhar sobre os profissionais e conversando com alguns deles, refletiu-se sobre o que afligia o professor na docência. Assim, chegou-se ao tema por observar que havia uma perda da autonomia do professor devido às obrigações impostas pela gestão na organização do trabalho pedagógico e dos currículos educacionais.

Conforme Pelegrini e Pereira (2022), a interferência do modelo empresarial na educação é relativo ao controle e subordinação, que operam uma competitividade nas escolas, tanto dos estudantes como dos professores. Além desta situação que afeta diretamente o trabalhador da educação, tem-se, também, a situação gerada pelas avaliações, internas e externas, que segundo os autores funcionam como instrumentos de controle das atividades escolares, desde a formação profissional do professor até os estudantes e na atuação pedagógica em sala de aula. Elas operam um monitoramento das atividades que foram padronizadas e buscam controlá-las em avaliações permanentes para que os envolvidos procurem atender determinadas exigências e alcancem os indicadores de desempenhos esperados.

A relevância da presente pesquisa, portanto, mostra-se devido à pertinência e atualidade do tema, que trata da perda da autonomia do professor devido às imposições mercadológicas, que ditam as formas de lidar com a educação. As políticas neoliberais colocam os profissionais da educação em atividades que não têm nenhuma relação com sua uma atividade docente, o que pode levar a uma crise de identidade profissional e o consequente adoecimento dos trabalhadores da educação.

Com relação à metodologia, este trabalho se inscreve como uma pesquisa qualitativa do tipo bibliográfica, realizada com base em material físico e disponibilizado online, circunscrito a artigos, capítulos de livros, livros, entre outros. Conforme afirma Minayo (2002), as pesquisas qualitativas se ocupam de questões que não podem ser tratadas a partir da quantificação. Nessa direção, a pesquisa qualitativa permite a interpretação e investigação de ideias subjetivas e significações das ações humanas, enquanto as pesquisas quantitativas expressam as investigações que utilizam dados estatísticos. Mesmo com essas diferenças elas não se opõem, mas se complementam.

A presente pesquisa está dividida em *Seções*, cuja *Primeira* é a apresentação do trabalho. Na *Segunda Seção*, discute-se o contexto econômico do capitalismo, em seu desenvolvimento neoliberal, bem como são abordados os

desdobramentos das políticas neoliberais no âmbito escolar, centradas na formação para o mundo do trabalho. Tudo isso altera o modo de se organizar a escola, modificando a visão dos estudantes acerca do modo de reprodução da vida material, direcionando suas ações para uma vida competitiva com base no viés empresarial.

Na *Terceira Seção*, compreende-se a intromissão neoliberal na educação por meio dos reformadores empresariais. Partindo do interior da educação escolar será discutido como os mecanismos de controle sobre a atividade do professor retira sua autonomia pedagógica. Para atingir seus objetivos, os reformadores empresariais da educação impõem medidas que passam pelas cobranças em avaliações externas que acirram a competitividade entre os envolvidos, escolas, professores e estudantes. Isto demonstra que há uma disputa pelo controle do campo educacional, em que os reformadores conseguem operar o controle planejado, inserindo uma matriz formativa de acordo com os interesses do mercado. Em consequência do “sucesso” da interferência mercadológica na gestão e nos currículos, que imprimiu o controle nas atividades dos professores, tem-se uma formação voltada para a “qualidade” de sujeitos preparados para o mercado de trabalho, enquanto opera-se a perda de sentido profissional e o consequente adoecimento dos professores.

Nas *Considerações Finais* são apresentados os principais achados da pesquisa, que permitem identificar as consequências advindas da interferência neoliberal na educação. Ressalta a necessária luta para afirmar uma educação que recusa um ensino restrito a formar um cidadão acrítico e incapaz de compreender minimamente a realidade que o cerca, enquanto é explorado e contribui para que as desigualdades se ampliem.

2. NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO

2.1. A escola e o ensino sob a égide do desenvolvimento econômico

Gentili (2017), no texto intitulado “O que há de novo nas novas formas de exclusão da educação? Neoliberalismo, trabalho e educação”, considera que o neoliberalismo é um projeto hegemônico que se propõe a ser uma outra possibilidade ao enfrentamento da crise do capitalismo contemporâneo, produzindo uma reestruturação simbólica e material da sociedade. Neste sentido, como um projeto de classe, objetiva-se estruturar reformas nos campos políticos, econômicos e jurídicos, impactando a formação dos cidadãos e moldando a cultura da sociedade. Tais transformações se configuram como estratégias para manutenção do capital. Conforme vai promovendo seu intento de controle ideológico, que historicamente se utiliza de uma racionalidade de continuidade e ruptura, vai empreendendo uma dominação sob a população e transformando/naturalizando os entendimentos da sociedade acerca dos interesses do mercado, reproduzindo as formas anteriores que já se encontravam no imaginário das pessoas.

O neoliberalismo almeja a transformação do entendimento dos trabalhadores sobre a vida produtiva, além de ser caracterizado por mudanças propostas pelas novas abordagens da economia. O curso das mudanças econômicas impõe alterações na vida cotidiana dos trabalhadores. Essas alterações vão sendo passadas de uma geração a outra, desde uma formação necessária para alguma atividade ou ofício, que os qualificou para uma função na sociedade, ou qualquer outra atividade econômica, que demonstra como se obtém e são forçadas as condições básicas materiais de sobrevivência. O modo de produção econômico determina a maneira de ver a vida e como ela se reproduz e se mantém neste modelo econômico, formando uma consciência coletiva na população (Gentili, 2017).

As mudanças provocadas pelo neoliberalismo vão atingir também o campo educacional, pois a educação vai aos poucos perdendo a sua autonomia. A educação, logo, a escola, assume contornos empresariais. É essa a principal reestruturação promovida pelo neoliberalismo (Laval, 2019). O neoliberalismo mobiliza um processo de acirramento da competição por mercado, e a escola é afetada diretamente, pois as reformas vão pautar um novo funcionamento escolar.

Todos são afetados: estudantes, professores, políticas educacionais, famílias, gestão escolar etc. Nesse sentido, Laval (2019, p. 31) afirma:

O nascimento e o desenvolvimento de um aparelho de educação e instrução separado da família e do ambiente de trabalho constituem uma das grandes transformações no Ocidente. Essa tendência faz parte de uma mudança de conjunto dessas sociedades, marcada pela autonomização das diferentes ordens (religião, política, economia e pensamento).

A formação das instituições de ensino demonstra historicamente como se formatou um modo de ver o mundo pelo viés econômico. A partir dos estudos realizados nessa pesquisa, percebeu-se como cada mudança foi importante para gerir, em épocas sucessivas, a vida econômica da sociedade, reproduzindo as condições materiais necessárias em cada momento histórico. Para Laval (2019), as instituições de formação de pessoas não foram pensadas somente no sentido de formar trabalhadores qualificados. Primeiramente, elas foram pensadas e estimuladas com a perspectiva de uma formação para atender demandas do segmento político e religioso da sociedade.

A respeito desta questão, cabe destacar que a instituição escolar surgiu em um contexto muito diferente do atual. Em um primeiro momento, a cultura escrita, por meio da instituição de ensino, foi ofertada às pessoas que contribuíam com tal instituição, que era mantida pela Igreja, seja como assistentes ou também a outros sujeitos que mantinham relações com a instituição. Tais pessoas atenderiam as necessidades tanto das lideranças religiosas como a demanda de pessoas qualificadas para a liderança, também no setor público. Mais tarde, com o advento da Revolução Industrial é que a escola se configura como um aparelho para a formação de trabalhadores. Por meio destes objetivos é que foi promovida esta formação nos “[...] primórdios da Revolução Industrial, pela demanda da indústria e da administração pública no que diz respeito à qualificação” (Laval, 2019, p. 31).

Segundo Laval (2019), em um dado momento histórico, o Estado se define primeiramente como responsável pela educação da Nação, com o fito de garantir seu predomínio simbólico e ideológico, contrapondo-se à hegemonia da Igreja na formação das pessoas e, assumindo esse papel, não fez nada inovador, “[...] não hesitou em copiar o adversário [Igreja] tanto no plano organizacional como no plano pedagógico” (Laval, 2019, p. 32). Todavia, Laval (2019) indica que com um pequeno

ajuste “[...] e dependendo da esfera e da época, a escola sempre teve laços mais ou menos diretos com o universo do trabalho” (p. 32).

Com isso, pode-se observar que neste movimento de interesse do Estado em atender uma demanda de trabalhadores qualificados, acabou-se por instaurar uma disputa que mobilizou esta mudança, em que a educação saiu do controle da Igreja e passou a ser uma atribuição estatal. Com os desdobramentos históricos, a escola adquire as premissas de pública, gratuita, laica e para todos. Ela assume um importante papel de formar para o mercado de trabalho privado, para as funções públicas e para a cidadania (Laval, 2019).

Nesta direção, as transformações sociais influenciam não somente a formação das pessoas, mas a própria demanda de investimentos em recursos no setor de ensino, devido ao expressivo aumento da escolarização, que por necessidade de mais formação, compõem a nova realidade da sociedade industrial. Laval (2019) afirma que “O próprio crescimento da escolarização dependeu em larga medida dos recursos advindos do desenvolvimento econômico, com algumas defasagens mais ou menos significativas entre as fases de forte crescimento econômico e o aumento da escolarização” (p. 32). Com esta nova realidade, vivenciada no âmbito da necessidade de escolarização e o advento da sociedade industrial, foi importante uma abertura nos valores escolares para a questão da profissionalização. Neste novo cenário surgiu a formação em uma diversidade de áreas, oportunizando a vários estudantes se qualificarem para o mercado de trabalho. Para Laval (2019) na “[...] segunda metade do século XIX, em paralelo ao ensino secundário clássico, surgiram carreiras, departamentos e estabelecimentos cuja missão era elevar o nível profissional da mão de obra e fornecer executivos à indústria e ao comércio” (p. 32).

Desta forma, tem-se uma relação entre o ensino e o desenvolvimento industrial, quando recursos são importantes para que a formação das pessoas atenda às demandas deste desenvolvimento. É possível compreender, também, a partir dessa relação, o envolvimento entre educação e formação para o trabalho. Fruto de um processo histórico, torna-se necessário pensar as mudanças históricas da transformação do ensino com viés profissionalizante. Sobre essa questão, Laval (2019) aponta três períodos históricos:

[...] um período em que a principal função da escola era integrar o indivíduo moral, política e linguisticamente à Nação; um período em que o imperativo industrial nacional ditou as finalidades da instituição; e o período atual, em que a sociedade de mercado determina mais diretamente as transformações da escola (p. 32).

Para o autor, o primeiro período se refere àquele momento histórico em que a Igreja mantinha sob sua tutela a formação educacional, precisamente, quando a preocupação era formar suas lideranças religiosas e algumas lideranças políticas. O objetivo primordial desta formação, conforme citado anteriormente por Laval (2019), é uma integração nacional do sujeito em relação à política e à moralidade. No segundo momento histórico, tem-se a intensificação do desenvolvimento industrial, trazendo necessidades que influenciaram a formação escolar, que deveria responder à carência de mão de obra qualificada, culminando na interferência nos objetivos da educação. E, no último período histórico, compreende-se as influências econômicas neoliberais no currículo educacional, com vistas a um tipo específico de trabalhador mais flexível e autônomo, mais adequado aos interesses de concentração de renda.

Desta maneira, forja-se um controle ideológico da população com o propósito de preparar um trabalhador adequado para o mercado de trabalho, quando a formação direciona esta população para obtenção do resultado esperado pelo momento econômico vivido. A partir dos períodos supramencionados, foi-se produzindo um modo de ver o mundo cujas mudanças e permanências operadas na reprodução do modo econômico trazem uma compreensão acerca da realidade material vivenciada pelos trabalhadores.

Desse modo, com relação ao neoliberalismo e a educação, o que está posto a partir dessas mudanças é que a educação vai perdendo seu caráter público, ou seja, a gratuidade e o acesso para todos, deixando de ser um direito social e transformando-se em produto, em uma mercadoria. Neste sentido, o campo educacional passa a ser estabelecido pela ordem do comércio entre: consumidores e empresários (Laval, 2019). Na direção das mudanças que vem transformando o campo educacional está em jogo a luta de classes, isto é, o neoliberalismo tensiona ainda mais as relações entre os trabalhadores e os capitalistas. A educação é afetada, sobretudo, pela busca por mais lucro para os empresários; em outras palavras, as mudanças convergem para a concentração do capital (Laval, 2019).

Nessa perspectiva, conforme Gentili (2017):

Reconhecer esta dinâmica onde se combinam a mudança e a permanência é fundamental para uma compreensão teoricamente rigorosa das lógicas de dominação existentes em nossas sociedades e para a construção de uma prática política radicalmente democrática orientada para a superação da sociedade de classes (p. 192).

Laval (2019) argumenta que o advento da Modernidade configurou uma sociedade utilitarista, cujas ideias se impõem no funcionamento da educação, por meio da defesa de uma proximidade maior da vida prática, dificultando movimentos que rompam essa lógica. Atualmente, tem-se a influência da lógica utilitarista como desdobramento das ideias liberais, que se construíram historicamente. Conforme Laval (2019):

Essas concepções utilitaristas e liberais se impõem em etapas. Após a Segunda Guerra Mundial, houve um período de forte crescimento econômico caracterizado pela exigência de mão de obra por uma indústria de alto desempenho e pelo aumento expressivo de efetivos escolarizados em todos os níveis, salvo no fundamental I; ensino infantil, fundamental 2, médio e superior (p. 34).

Para o autor, as diretrizes educacionais são pensadas para obter novos trabalhadores, que sejam flexíveis e adaptáveis às novidades, bem como objetiva-se ter um trabalhador que esteja preparado para “aprender a aprender”. Nesta perspectiva, Laval (2019) afirma que a escola também vai nessa direção, e como já não é uma única possibilidade de aprendizado: “[...] deve ‘aprender a aprender’ para que a criança seja capaz de ordenar e fazer a triagem da informação confusa, lacunar e tendenciosa da cultura comercializada de massa” (p. 36). Na educação “moderna”, segundo Laval (2019), os objetivos seriam: “[...] formação de mão de obra qualificada; mudança cultural que suplanta o que é herdado; e formação de cidadãos responsáveis” (p. 36). A emergência desses processos implica em várias formações durante a vida produtiva, que impõem a perspectiva de formação continuada e um sujeito apto a estar sempre se aprimorando/atualizando; isso explica o porquê de “aprender a aprender”. Tudo isso colabora para que haja uma alteração na maneira como o sujeito se entende no mundo, enquanto se prepara para a vida do trabalho e precisa atender às necessidades do mercado e da vida produtiva da sociedade.

Para Gentili (2017), “[...] a história, de fato, se repete, mas, como Marx sustentava, o faz primeiro como tragédia e logo como farsa” (p. 192). Essa dupla característica mostra que o novo pode ser a repetição do que já esteve presente, e

isso implica em entender a dialética da história como movimento autêntico e da mesma forma reincidente do que já foi vivenciado. É necessário compreender este processo em que se harmonizam aquilo que muda com o que permanece, propiciando a compreensão do processo lógico das dominações que prevalecem na sociedade. Questões que o neoliberalismo reproduz, pois, ele é o rearranjo do liberalismo. Se o liberalismo se apresentou como tragédia especialmente para a classe trabalhadora, o neoliberalismo se configura como a farsa. A premissa parte de um mesmo objetivo, que é a manutenção do capitalismo, logo, da exploração da classe trabalhadora.

Nesse sentido, apresentam-se alguns elementos com uma nova roupagem que parece ser algo novo, mas é apenas uma maquiagem de algo que já existia. Assim, parte-se de um processo histórico que forja a formação das pessoas, por meio, inclusive, das instituições escolares. Estas têm a sua constituição afetada pelas ideias do liberalismo, que opera de modo específico. Em seu desenvolvimento, percebe-se que, no presente, a realidade da formação é calcada em imposições de um novo liberalismo que, na contemporaneidade, compreende o que veio a se consolidar e se tornou neoliberalismo. Para Gentili (2017):

[...] o neoliberalismo constitui um projeto hegemônico. [...] uma alternativa dominante à crise do capitalismo contemporâneo através da qual pretende-se levar a cabo um profundo processo de reestruturação material e simbólica das nossas sociedades. O neoliberalismo deve ser compreendido como um projeto de classe que orienta, ao mesmo tempo e de forma articulada, um conjunto de reformas radicais no plano político, econômico, jurídico e cultural (p. 192).

Nesta fase do capitalismo, sua influência vai sendo determinada pelas repetições de predisposições e formas anteriores, alcançando novas possibilidades de dominação e poder enquanto conserva valores dos modelos anteriores. Nesse sentido, empreende sua influência na cultura como se fosse algo novo, mas estabelece uma nova relação de dominação e poder. Para Gentili (2017), no neoliberalismo articulam-se “a forma histórica que assume a particular reorganização das características já existentes em outros formatos de poder e aquelas originalmente criadas por esse novo modo de dominação” (p. 193).

Desta forma, é possível afirmar que o neoliberalismo é o modelo que dá uma nova roupagem ao liberalismo¹. Ele preserva as características do liberalismo, ampliando/modificando a forma da relação de poder estabelecida. Assim:

[...] foi a teoria do capital humano que colocou [...] a relação entre a educação e desenvolvimento econômico no contexto histórico de um capitalismo cujo [...] os conhecimentos que aumentam a capacidade de trabalho constituem um capital que, como fator de produção, garante o crescimento econômico de modo geral e, de forma particular contribui para os ingressos individuais [...] (Gentili, 2017, p. 193).

É no mercado de trabalho que encerra o resultado deste enfoque, pois resulta da formação que foi possível acumular saberes individuais, como um capital de conhecimento, garantindo a competitividade de cada um no mercado de trabalho, e provocando o desenvolvimento econômico (Gentili, 2017). De acordo com Gentili (2017), o discurso do neoliberalismo:

[...] o faz sobre uma base material claramente diferente da que motivava as reflexões dos pais da economia da educação nos anos 50 e 60. Para [...] [eles], entender que a educação garante o crescimento implicava reconhecer que ela deveria ser considerada um investimento (individual e social) e, conseqüentemente, que deveria estar submetida a um rígido planejamento centralizado (p. 194).

O neoliberalismo ampliou as possibilidades de acumulação de capital, mascarando suas intenções e objetivos, transmitindo um modo de pensar a vida pelo viés econômico (Laval, 2019). No âmbito da educação, Gentili (2017) revela que é essa perspectiva que “orienta hoje uma grande parte dos discursos e [...] em matéria de política educacional, [...] a imposição da lógica de mercado em todas as esferas da vida humana” (p. 200). Com isso, impõe sua verdade, fundada no convencimento de que este modelo é para ser seguido e não questionado.

¹ O liberalismo é o fundamento para o neoliberalismo, e este último é o rearranjo do primeiro. Partem juntos das definições de base econômica que defendem a autorregulação do mercado, a partir da chamada “mão-invisível” no movimento entre a demanda e a oferta, isto é, a ênfase é na produção e circulação de mercadorias. Os fundamentos são os mesmos, entretanto, os desenvolvimentos são distintos.

2.2. Neoliberalismo na educação: investimento e planejamento com vistas ao mercado

Para Gentili (2017), a partir de significativas alterações forjadas com base no capital humano é que se estruturou o discurso educacional do neoliberalismo. Sob o olhar do neoliberalismo há um destaque para o fator econômico, e com isso, “[...] a educação serve para o desempenho no mercado e sua expansão potencializa o crescimento econômico” (Gentili, 2017, p. 193). Isso introduz promessas novas e preserva formas de um discurso que se estrutura a partir do mercado de trabalho. Em conformidade com Gentili (2017):

A promessa que formulava esta perspectiva era que o mercado conseguiria responder às demandas individuais e que, ao mesmo tempo, o próprio crescimento econômico iria gerar uma multiplicação da oferta de empregos e um aumento geral da riqueza que resultaria num incremento dos ingressos individuais (p. 194; grifos do original).

A educação e o desenvolvimento econômico foram direcionados ou relacionados historicamente pela teoria do capital humano. Sob o olhar do capital humano, o conhecimento adquirido pelos trabalhadores se converte em um capital que preza pelo aumento da produtividade e pela eficácia do resultado produzido pela força de trabalho. Este resultado é produtor de pessoas mais qualificadas, o que aumenta suas possibilidades de ingresso no mercado de trabalho, tornando-se um capital pessoal, assim como contribui para o incremento do capital geral. Conforme Gentili (2017): “[...] os conhecimentos que aumentam a capacidade de trabalho constituem um capital que, como fator de produção, garante o crescimento econômico de modo geral e, de forma particular, contribui para incrementar os ingressos individuais de quem o ‘possui’” (p. 193).

A máxima econômica neoliberal é que: “a educação serve para o desempenho no mercado e sua expansão potencializa o crescimento econômico” (Gentili, 2017, p. 193). Nesta direção, é possível compreender que além de propiciar um incremento de capital cultural ao indivíduo, a educação possibilita a competitividade no mercado de trabalho, ativando uma demanda por mais postos de trabalho; enquanto a economia cresce, regula o nível de desemprego e colabora para o “sucesso” do modelo, tanto no sentido coletivo como na perspectiva individual.

Com esta premissa haveria uma orientação que defende o capital humano como fator de desenvolvimento social, inclusive, há a defesa de que para que os países se desenvolvam é necessário investir na formação das pessoas. Desta forma, a educação seria um investimento no capital humano, que valoriza o conhecimento como condição indispensável para o desenvolvimento econômico. Nesta direção, Gentili (2017) afirma que:

[...] os governos e os particulares no (*sic*) [não] só deveriam ‘investir’ em educação, mas também, inclusive, os países industrializados deveriam apoiar e promover o investimento em capital humano naquelas nações que ainda não haviam reconhecido o valor econômico do saber (p. 194).

Conforme mencionado, Gentili (2017) aborda o neoliberalismo como um projeto que responde aos limites impostos pelo regime econômico anterior, que já não atendia mais ao anseio de ampliação do mercado, devido às condições políticas e econômicas já não favorecerem sua expansão. A primeira questão relacionada a isso refere-se à noção de investimento e planejamento. Com a influência exercida pelos teóricos do capital humano, que defendiam a perspectiva do *Welfare State* ou Estado de Bem-estar Social, adotava-se um tipo de investimento que contemplava um gasto público social e, conseqüentemente, isso reverberava em sempre chegar mais porções de investimento ao setor educacional.

Este incremento de recursos públicos na educação foi influenciado pelo interesse das massas com relação ao aumento das matrículas, com a contínua oportunidade de escolarização e, ao mesmo tempo, uma imposição do mercado, que induzia a “atrasar a incorporação dos jovens à população ativa [criando] uma válvula efetiva de segurança para manter e equilibrar a racionalidade do mercado” (Gentili, 2017, p. 194).

Para Laval (2019):

Se o gasto com educação é destinado em primeiro lugar à formação de um capital humano, a questão que se coloca é saber quem deve pagar, quem deve definir os conteúdos, quem deve ser o mestre de obras dessa formação. Dependendo do ganho esperado, o financiamento deve ser dividido entre o Estado, a empresa e o indivíduo. O Estado não pode se desinteressar da educação porque há ‘externalidades positivas’, isto é, efeitos benéficos para toda a coletividade. Contudo, se o Estado deve assumir uma parte dos gastos com educação, ele também deve criar condições para que os indivíduos façam escolhas racionais e assumam os custos que legitimamente cabem a eles (p. 53).

Esta crença no desenvolvimento e expansão do mercado de trabalho e, o crescente aumento da busca por educação, influenciado pelo *Welfare State*, ocasiona ter sempre um aumento do gasto público no setor educacional, redistribuído também para o cidadão e para a iniciativa privada. No contexto do neoliberalismo, o Estado é mínimo na busca pela máxima eficiência, ou seja, trata-se de um Estado enxuto e forte. A crença na teoria do capital humano corrobora com o Estado de Bem-Estar Social, que funciona emparelhado com o desenvolvimento econômico, embora os críticos deste tipo de gestão insistam que se trata de mais um engodo da burguesia enquanto classe dominante. Nas palavras de Gentili (2017):

O Estado de Bem-Estar estava ali para confirmar qualquer hipótese: a dos apologistas que o defendiam como mecanismo de progresso e crescimento econômico e a dos apocalípticos que o viam como uma nova máscara dos mecanismos burgueses de dominação (p. 194-195).

Gentili (2017) afirma que os teóricos do capital humano não são defensores de um Estado sempre presente e gerindo todo aparato da vida social. O autor demonstra que, ao contrário, existe a perspectiva que escancara a possibilidade de a educação ser transferida/capturada pelo ramo privado, sendo o Estado o aparelho que viabiliza os grupos empresariais. Com relação a essa transferência, é possível citar os *vouchers*. Segundo Laval (2019), “Em 1983, Reagan propôs uma legislação que estabelecia um sistema de vales (*os vouchers*) que permitiria aos alunos desfavorecidos inscrever-se na escola de sua escolha – um sistema que se inspirava nas propostas do economista liberal Milton Friedman” (p. 111).

Os *vouchers* são políticas públicas, a partir das quais o Estado fornece um vale ou bônus escolar para que os pais/famílias possam escolher a escola que mais atenda aos seus interesses/valores, entre aquelas selecionadas pelo próprio Estado. Isso alcançaria o desejo deles de qualificar seus filhos de acordo com sua “ideologia” ou formação “adequada”, em conformidade aos seus princípios. Na esteira do neoliberalismo, esta política pode precarizar as escolas públicas em detrimento das privadas, enquanto tira autonomia dos professores, que deverão orientar os planejamentos escolares, a partir de uma disputa acirrada e da seleção de conteúdos no mercado educacional.

Com a perspectiva de universalização do investimento em educação, resta saber quem deveria realizar este investimento e o planejamento da expansão deste

setor, bem como qual o valor a ser investido pelos atores envolvidos. Sobre isso, Gentili (2017, p. 195; grifos no original) afirma: “O problema político consistia em discutir quem pagava, de fato, a expansão do sistema escolar e, num sentido prescritivo, quem era o *ator* central que devia pagá-la numa sociedade planejada”. Em outras palavras, era importante saber acerca dos valores que as famílias e o Estado deveriam investir na educação, haja vista a expectativa de universalização das vantagens advindas como resultado do investimento neste mercado (Gentili, 2017).

Além disso, não se pode perder de vista que este investimento na expansão escolar impactaria a contratação de profissionais para atuarem na formação educacional e traria outra questão que é da negociação/resolução das questões dos profissionais junto aos seus representantes sindicais para atenderem suas necessidades. Para Gentili (2017), “[...] o Estado também aparecia como um componente central para definir, aceitar e/ou rejeitar a agenda da negociação coletiva com as entidades sindicais representativas do setor, especialmente os sindicatos de professores já consolidados” (p. 195). O Estado de Bem-Estar Social, amparado pelas teorias do capital humano, reconhecia e validava as ações da coordenação estatal, no sentido de decidir/resolver as demandas dos trabalhadores da educação, junto às suas entidades sindicais de classe, bem como tinha por legítima esta liderança (Gentili, 2017).

Com críticas a este modelo, os neoliberais vão na contramão, pois o Estado teria duas funções fundamentais: além de investidor, seria responsável por dirimir as questões conflituosas e de regulamentação. Segundo Gentili (2017), “[...] era atribuído ao Estado um papel duplo, como agente de investimento e como mecanismo de regulação do conflito social” (p. 195). Enquanto críticos da proposta dos teóricos do capital humano, os neoliberais são contrários a este modelo, tanto na maneira como é feito o investimento no setor educacional, como também são contrários à atuação do Estado com relação às demandas dos trabalhadores e do reconhecimento da luta sindical. Os neoliberais defendem que o Estado deva ter a atribuição de regulação, sendo o financiamento escolar realizado pela iniciativa privada, dentro de um modelo novo. As reformas propostas pelos neoliberais vão no sentido tornar o setor educacional um mercado sem interferência estatal (Gentili, 2017).

O interesse neoliberal de reduzir os gastos públicos não emplacou nos países desenvolvidos/industrializados, contudo, a América Latina se mostrou um campo fértil para a implementação desta política (Gentili, 2017). Os neoliberais buscam privatizar todos os programas sociais, direcionam os objetivos e liderança estatal, realocando os gastos com a questão social para outros setores privados e outras organizações da sociedade. Ao retirar do Estado a atribuição de financiador também reforça a necessidade de abandonar um planejamento centralizado. No ambiente do neoliberalismo, fica a cargo de cada entidade interessada neste mercado promover suas atividades de planejamento e, por meio da concorrência, ofertar o melhor serviço a quem procura pelos serviços educacionais (Gentili, 2017). Assim, neste novo momento liberal, o mercado reformulou e desenvolveu as decisões sobre o investimento educacional, bem como a resolução dos conflitos gerados. Conforme aponta Gentili (2017): “[...] descartar a centralidade do Estado nas políticas sociais e manter imune o caráter econômico que justifica o investimento educativo implicou transferir para a esfera do mercado as decisões de investimento e os conflitos vinculados a estas últimas” (p. 196).

É em termos econômicos que se ampara a educação; as decisões sobre as necessidades educacionais são resolvidas no mercado. Além disso, é possível identificar que nos limites impostos pelo liberalismo e no processo de ampliação e expansão do capital está contida a questão do emprego, que decorre da base material e das relações do mundo do trabalho. Este dá origem, medeia e serve de base para instruir os investimentos educacionais, tanto no setor público ou privado, pois, “[...] o mercado de trabalho constitui o principal referencial empírico para orientar as opções públicas e privadas de investimento educacional” (Gentili, 2017, p. 196).

Para Gentili (2017), a educação serve como aparato para formar a classe trabalhadora, especialmente ao formar para a atuação profissional. Em qualquer um dos dois setores, público e privado, investir em educação é importante por trazer qualidade na operação dos sujeitos no mundo do trabalho, resultando em produção e desenvolvimento econômico. Nesse sentido, “[...] a questão do trabalho se reduz à problemática do emprego [...] fala[r] de ‘trabalho’ sempre se faz referência [...] ao mercado de trabalho” (p. 196). Ocorre que isso “[...] aproxima e ao mesmo tempo afasta os neoliberais dos teóricos do capital humano” (p. 196).

Assim, o mercado de trabalho é que orienta como será o investimento, bem como todo o planejamento para o setor educacional. Contudo, há diferenças no modo de ver a questão entre os que seguem a linha do capital humano e os neoliberais: enquanto os primeiros creem no crescimento das ofertas de postos de trabalho, os neoliberais acreditam que, por ocorrer uma seleção rigorosa dos trabalhadores, operando uma concorrência entre os sujeitos, os problemas se alinhariam aos moldes da oferta e da procura (Gentili, 2017). Para o autor:

[...] em ambos os casos a esfera do mercado determina as opções de investimento e os critérios de planejamento, para alguns tal esfera encontra-se em expansão e para outros ela está definitivamente circunscrita a certos mecanismos de concorrência cada vez mais rigorosos na sua seletividade (Gentili, 2017, p. 196).

A política de educação necessita de informações precisas sobre as demandas de mão de obra para o mercado de trabalho e, é neste sentido, que os defensores do capital humano buscam tais informações para melhor gerir as ofertas de trabalho e, conseqüente, formação da mão de obra qualificada. Obter essas informações é algo crucial para os teóricos do capital humano, pois teriam maior precisão de dados para gerir os recursos humanos (Gentili, 2017). No entanto, os neoliberais seguem uma linha diferente sobre a formação, pois forma-se para competência, valorizando a competitividade. Nesta direção importa que os indivíduos busquem por si este espaço no mercado de trabalho e se qualifiquem para tal disputa, ficando claro que o individualismo é um *ethos* da competência de cada um na economia liberal, marcando como deve ser a educação na perspectiva neoliberal, “[...] onde somente os ‘melhores’ conseguirão ter sucesso. Educação para a competência num mercado competitivo [...]” (Gentili, 2017, p. 197).

É neste sentido que a diferença entre os defensores da teoria do capital e os neoliberais humano fica ainda mais clara: enquanto, aparentemente, os teóricos do capital humano tendem a valorizar o desenvolvimento com equidade, tanto de ofertas de trabalho como na formação de mão de obra, os neoliberais não se importam com o desemprego, pois para eles isto estimularia o crescimento econômico. Os neoliberais valorizam o crescimento; se vai gerar ou não emprego, não é uma questão para eles, pois o objetivo já foi alcançado com o crescimento econômico almejado. Neste sentido, para os neoliberais, questões secundárias como o desemprego se resolveriam na competitividade do mercado, quando cada

indivíduo busca alcançar seus objetivos, participando e concorrendo às ofertas de emprego à disposição no mercado de trabalho (Gentili, 2017). Para Gentili (2017, p. 197) “O problema é ‘crescer’. Se tal crescimento gera ou não empregos, garante ou não uma distribuição [...] da renda, democratiza o acesso à riqueza e ao poder ou se, ao contrário, contribui para consolidar os privilégios das minorias [...]”, isto não é um problema para os neoliberais.

Essa perspectiva demonstra uma completa despreocupação com problemas sociais e, em uma visão utilitarista, já que os trabalhadores são induzidos a uma busca individual para alcançar determinados “méritos” para se prepararem para esta disputa inalcançável. Esse modo de encarar a realidade do mundo do trabalho é o modo de o neoliberalismo lidar com a questão, pois, conforme mencionado, entende-se que esta competitividade gera maior qualidade e, por meio da “competência”, cada sujeito demonstra ser “melhor” ao ser aprovado em algum certame. Desta forma, entende-se que os sujeitos foram aprovados por “mérito” pessoal e, por isso, é que devem buscar seus objetivos por si mesmos, já que essa “é uma questão que os indivíduos devem resolver na luta competitiva que se trava cotidianamente no mercado” (Gentili, 2017, p. 197).

Outra questão discutida por Gentili (2017) trata sobre a massividade/qualidade da educação, pois com a defesa da expansão do acesso à escola, a teoria do capital humano contribuiu com a validação da exclusão educacional. Gentili (2017) afirma que “[...] a teoria do capital humano teve como função legitimar as formas de exclusão educacional no contexto de um sistema escolar em processo de expansão” (p. 197). Em outro sentido, os neoliberais assumem o papel de ratificar velhas e novas formas de exclusão, cristalizando a lógica de separação no interior dos sistemas em expansão.

A expansão do acesso à escola foi objeto tanto dos teóricos do capital humano quanto dos neoliberais. Para os primeiros, tal expansão está relacionada ao planejamento. O planejamento é algo extremamente importante para os teóricos do capital humano, já que são necessárias informações e dados que municiem a gestão e/ou direção do sistema educacional, para que o plano de ações educativas e gerenciais funcione com a estrutura adequada de materiais e profissionais, para promover uma formação de excelência às pessoas. Gentili (2017) afirma que “[...] sem uma expansão do sistema educativo não era possível garantir o crescimento econômico” (p. 198). A expansão do ingresso de pessoas no sistema educacional,

sem um planejamento na organização de profissionais educadores e do próprio sistema, causa um impacto negativo, que o torna incapaz ou ineficaz de possibilitar um melhor funcionamento interno da instituição de ensino.

Já para os neoliberais, segundo Gentili (2017), a ideia de planejamento não tem relevância, haja visto que também questionam se no interior da gestão do sistema teriam, neste modelo, a eficiência para o resultado por eles esperado. Os neoliberais disparam suas críticas por duas vias: na primeira, eles afirmam que a gestão do sistema educacional não está ligada à quantidade de ofertas do serviço educacional, mas a questão central seria a oferta de um serviço de qualidade. A segunda via está relacionada à quantidade de vagas, que poderia ser resolvida com um procedimento interno que permita a liberdade de escolha e a concorrência, já entendendo o funcionamento do setor educacional como um mercado.

Nesta direção, Gentili (2017, p. 198) afirma que os neoliberais buscam “[...] criar e aplicar mecanismos de controle de qualidade no sistema escolar [...]”. Com isso, estariam aplicando a experiência empresarial que assegura que de fato alcancem a eficiência. Este mecanismo de controle funciona como parâmetro para avaliar, possibilitando “[...] premiar os melhores e castigar os piores e, no marco dessa lógica meritocrática, estabelecer mecanismos de livre concorrência e escolha” (Gentili, 2017, p. 198). Para Gentili (2017), a partir da concepção de Milton Friedman, é reforçada a ideia de concorrência:

Friedman introduz no campo do ensino o mesmo critério básico da livre concorrência como método básico de garantir a eficiência e o progresso, e tutelar ao mesmo tempo a liberdade de escolha dos usuários, que neste caso seriam os pais. O problema do ensino geral se torna desta forma, um problema econômico, de eficiência, e perde parte das conotações e valores éticos, sociais e políticos. Valores que servem [...] para mascarar interesses de indivíduos e grupos, em particular dos sindicatos de ensino e da burocracia dos ministérios, que temem uma transformação radical da organização escolar atual (p. 198).

Fica configurado um modelo escolar que busca planejar a qualidade, sob o viés da meritocracia, com a validação da ideia de acolher os melhores estudantes e rejeitar os piores, operando uma seleção que solucionaria o problema, pois “[...] é o próprio sistema educativo que precisa começar a funcionar como um mercado. Se esta lógica se expande e penetra capilarmente nas relações internas das instituições educacionais, a matrícula expandir-se-á quase ‘naturalmente’” (Gentili, 2017, p. 199). A escola torna-se um mercado, o estudante um produto com uma qualidade

predefinida. Enfim, com esta perspectiva, a escola passa, então, a funcionar como um mercado no sistema de educação. Com novas vagas em seu interior, conseqüentemente, pressupõe-se a admissão de novos postos de trabalho, funcionando a partir da ideia de oferta e procura, ajustando o sistema educacional às necessidades do mercado. Com isso implementado, a educação é ofertada com flexibilidade e em uma lógica mercadológica, para atender aos interesses das famílias, bem como ofertando uma gama de oportunidades para os profissionais da educação.

Conforme Gentili (2017), para o neoliberalismo, o advento da massificação do ingresso das pessoas na educação, por meio da ampliação do acesso às instituições educacionais, acarreta o aumento de um problema, que é a ineficiência e improdutividade nas instituições públicas educacionais. Assim, deve ser disseminado nessas instituições uma concepção mercadológica, a fim de que passem a funcionar nos moldes de um mercado concorrencial. Neste sentido, ocorre a proliferação desta ideia no interior das instituições escolares, nas quais a oferta e a demanda operariam como controle da expansão de matrículas, e, ainda, possibilitariam alcançar a promessa neoliberal de se ter uma determinada qualidade no ensino (Gentili, 2017).

Com a perspectiva supramencionada, segundo Gentili (2017), a educação passa a ser ofertada como um serviço qualquer no grande mercado de formação pessoal e profissional. Junto com essa mudança vem uma promessa de qualidade no interior deste mercado, em que os neoliberais querem fazer acreditar ser derivada de sua lógica interna. Todavia, fica claro que não é possível encarar esta promessa como se fosse algo universal, levando em conta que a competitividade já encerra uma contradição a esta pretensão. A competitividade vem acompanhada da possibilidade do mérito de se ter competência, pois sem isso não se atinge a qualidade esperada na oferta destes serviços, pois a concorrência é que possibilita alcançar um nível maior de qualidade. Nesse sentido, na oferta de serviços educacionais, haverá uma grande diferenciação e opções em segmentos específicos, mostrando que a qualidade, para ser alcançada no mundo do mercado, vai depender da flexibilização.

Conforme Gentili (2017), as alterações propostas pelo neoliberalismo não trazem nada de novo, mas, potencializa a meritocracia que sempre foi a forma histórica de ação da burguesia. Todavia, a concepção dos neoliberais sobre a

educação acentua alterações importantes, em que exclui permanentemente um dos compromissos fundantes do Estado de Bem-Estar Social, que é a garantia de direitos sociais. Nessa perspectiva, é possível mencionar que as sociedades latino-americanas que possuem uma visão alinhada aos neoliberais entram em confronto com a perspectiva da maioria do povo que é desprovido de cidadania, devido a miséria e exclusão a que estão submetidos. Contudo, mesmo tendo alguns poucos direitos sociais, foi possível criar no imaginário popular e fazer valer na materialidade a possibilidade de alcançar mais direitos, mediante lutas populares e sociais.

O sistema econômico teve motivos para a expansão dos direitos sociais e busca por liberdade econômica, mas as lutas democráticas da população por mais direitos demonstraram que existem várias instituições públicas que podem fazer valer os direitos dos despossuídos, com implementação de algumas políticas demandadas pelos populares. Contudo, no que se refere à educação, sob o viés e demanda do mercado, a escola pública torna-se um instrumento utilizado pelo capital para trazer outra mensagem à população: com a formação que fornecem, alcançam o intento de mudar o imaginário social para as ideias do mercado (Gentili, 2017).

Por outro lado, conforme Gentili (2017), “A escola pública é algo mais do que uma simples e conspiratória armadilha do capital para estender seu poder sobre as massas” (p. 199). E é justamente com a ideia de direitos sociais e com a rede de instituições públicas para atendimento e consolidação destes direitos que o neoliberalismo quer acabar. Para implantar sua lógica meritocrática, deve-se fragmentar os direitos sociais, implementando o modelo de mercado, em que cada um realiza seu projeto de vida, com seu próprio esforço. Enquanto, partícipes deste modelo os sujeitos devem se tornar consumidores. Neste sentido, as pessoas obterão uma nova cidadania, baseada na ideia de que “É preciso esforçar-se, trabalhar e competir para ser um consumidor racional, responsável e empreendedor” (Gentili, 2017, p. 200).

Por fim, Gentili (2017) afirma que o modelo de privatização atualiza a concepção do capital humano e, neste contexto, o indivíduo passa a compartilhar a responsabilidade pela sua formação escolar, alterando significativamente o horizonte de desenvolvimento anteriormente previsto no modo de organização da sociedade. Esse modo de ver o desenvolvimento, com sua nova roupagem, modifica a maneira de se conceber as políticas públicas educacionais. Com isso posto, vários

problemas estruturais aumentam significativamente, como as desigualdades, a exclusão de grupos sociais, bem como regalias e favorecimentos para grupos privilegiados. Isto posto, desdobra-se o aumento da violência no meio da sociedade com classes tão amplamente diferenciadas em seus direitos. Desta maneira: “[...] a violência [...] implica em desintegrar a sociedade mediante a imposição da lógica do mercado em todas as esferas da vida humana” (Gentili, 2017, p. 200).

Em uma sociedade burguesa desenvolvida em que há uma divisão extrema entre seus integrantes, tais divisões estruturais expõem a lógica mercadológica e suas contradições. Assim, há a necessidade de “[...] novas práticas políticas e de novos discursos porque a realidade continua sendo injusta e brutal” (Gentili, 2017, p. 200). No entanto, apesar disso, é preciso destacar que há mudanças em curso na materialidade da experiência da vida social e, com isso, “[...] nossos velhos discursos, nossas velhas práticas políticas são hoje pouco convincentes para as grandes massas que sofrem as consequências da exclusão, a morte da esperança e a desintegração de suas próprias vidas” (p. 200).

Gentili (2017) ainda afirma que projetos hegemônicos não estão historicamente na perspectiva da perenidade, mas a tendência é chegar a um fim como todos os que assim se estabeleceram. Entretanto, não existe a possibilidade de salvação para as crises do capitalismo, assim como as contradições internas do sistema não exercem nenhuma possibilidade de auxílio neste sentido. O autor esclarece, ainda, que é necessário novas armas para travar essa luta e “O pessimismo radical da inteligência pode ser uma delas” (Gentili, 2017, p. 200). Persiste, Gentili (2017), motivando a seguir com esta importante arma, para não sucumbir à condescendência sem compromisso com a realidade, colocando em perspectiva a firmeza e a confiança na luta, para não perder o objetivo de “[...] não ser derrotado pelo pragmatismo e pela complacência irresponsável; para manter intacto o otimismo da vontade” (p. 200).

2.3. Contribuições da pedagogia tecnicista no desenvolvimento neoliberal na educação

Na obra “História das ideias pedagógicas no Brasil”, no *Capítulo XII, Item 3*, Saviani (2021) descreve a concepção pedagógica tecnicista. Ao discorrer sobre esta

concepção, o autor revela que para alavancar o desenvolvimento do país, que recebia empresas norte-americanas e precisavam de mão obra qualificada, foram difundidas ideias relacionadas à elevação da produtividade do sistema escolar. Com isso, lançaram mão das ideias de organização racional do trabalho advindas do taylorismo e do fordismo, bem como dos conceitos e práticas do Behaviorismo, teoria psicológica estadunidense que atua no controle, previsão e manipulação do comportamento. No campo educacional, estas ideias ficaram conhecidas como “pedagogia tecnicista”. De acordo com Saviani (2021), “[...] os elementos que vieram a dar forma à pedagogia tecnicista começaram a ser dispostos na segunda metade da década de 1960” (p. 406).

Ao demonstrar como isso pode ser colocado em prática, Saviani (2021) esclarece que as mudanças na educação, a partir deste enfoque, foram baseadas na organização das fábricas, que sujeitou o trabalhador a uma linha de produção, em que ele deve se adaptar a cada etapa do processo da produção em que atua. Isto faz o trabalhador atuar em uma parte do processo produtivo sem ter noção do resultado final. Além disso, esse processo corrobora para que o trabalhador tenha um estranhamento da sua atividade laboral, que parte do fato de que o trabalho de cada operário precisa ser repetido várias vezes na linha de produção. Ao trabalhar somente em uma parte da produção, ele não se vê no que produz, ou seja, não se reconhece como autor do resultado de seu trabalho.

Com a concepção pedagógica tecnicista, esta forma de atuar das fábricas foram transportadas de maneira análoga para o setor educacional. Segundo Saviani (2021, p. 419), “De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico”. Com essa equiparação intentam tornar o ensino eficiente, racionalizando os processos educativos para não conter na sequência de sua lógica de funcionamento interferências subjetivas. Desta forma, trazem uma dinâmica instrumental para o funcionamento dos objetivos educacionais, produzindo um processo sequencial automatizado. Conforme ressaltou Saviani (2021), esta maneira de fracionar o ensino em etapas demonstra o porquê do surgimento de várias propostas pedagógicas que funcionam em etapas. Segundo o autor, conforme esta mudança foi ocorrendo, uma divisão das funções foi sendo efetuada dentro da área educacional com técnicos com especialidades pedagógicas diversas.

Conforme Saviani (2021), na pedagogia tradicional o professor tinha iniciativa na condução da atividade docente, enquanto na pedagogia nova esta iniciativa se volta para o aluno, conduzindo o cerne da ação educativa. De outra maneira, na pedagogia tecnicista o que orienta as atividades são os processos racionais planejados e coordenados por especialistas, que supostamente têm uma “neutralidade” e objetivos imparciais, mas relega os professores a uma posição secundária, por não terem a possibilidade de interferir no processo educacional, pois apenas seguem roteiros/regras impostas. Entendem os tecnicistas que assim eles garantem a eficiência educacional esperada.

Com essa mudança operada pelo tecnicismo na educação, tem início, neste momento histórico no Brasil, uma adaptação quase irrestrita dos professores à lógica do modo de produção capitalista, que passam a ser meros seguidores dos manuais pré-estabelecidos. Neste momento, pode-se entender que foi possível adaptar os profissionais da educação à lógica racional da produção liberal, enquanto profissionais que seguem uma orientação superior de especialistas para sua atuação docente. Conforme Saviani (2021), “[...] a base ideológica do escolanovismo, o liberalismo, é a mesma da pedagogia tecnicista, bastando para esta impor-se, que o desenvolvimento da sociedade atinja um grau maior de homogeneidade” (p. 410).

Desse modo, compreende-se que o tecnicismo conseguiu alterar a centralidade do ensino, reforçou as bases da teoria do capital humano, operacionalizou junto aos professores uma hierarquização racional do seu trabalho por especialistas e, ao mesmo tempo, provocou o início da perda da autonomia docente, tirando a centralidade da sala de aula de sua responsabilidade subjetiva e intelectual. Infere-se, assim, que por meio da pedagogia tecnicista foi possível racionalizar o trabalho das fábricas para as escolas, racionalizando também a produção e a vida das pessoas. Foi pavimentada, neste momento, as bases para o que viria depois com as políticas neoliberais.

3. EDUCAÇÃO PARA O MERCADO E A PERDA DA AUTONOMIA DOS PROFESSORES

3.1. O controle da educação escolar pelos reformadores empresariais

Pelegriani e Pereira (2022), no texto “As políticas de avaliação externa e suas repercussões no trabalho do docente” discutem a intromissão neoliberal no modo de pensar a escola, que passou a ser orientada pelo modelo empresarial, buscando a eficiência e incentivada a ser competitiva e produtiva. A educação é capturada pelo neoliberalismo e,

[...] na agenda dos reformadores empresariais que defendem a privatização dos serviços públicos, estabeleceram uma mercantilização, criando um mercado educacional gerido pelos princípios da concorrência, da padronização, da mensuração, da exclusão, do controle e da seleção (Pelegriani; Pereira, 2022, p. 05).

As mudanças impostas perpassam por planejar, organizar, dirigir e controlar a educação; passam a determinar os conteúdos dos currículos e formatos de avaliações. Para compreender o desdobramento desta mudança operada nos currículos educacionais, observa-se a situação do professor, que, além de ser responsável pelos estudantes, preparando aulas de acordo com o currículo escolar, também passou a ser um “fazedor” de atividades administrativas/burocráticas, operando o preenchimento de informações e protocolos em sistemas. Tudo isso atrelado a cobranças institucionais por meio de várias avaliações a que estão submetidas as escolas.

Além desta situação, que impõe obrigações e responsabilizações aos envolvidos no processo educacional, todo resultado do trabalho desenvolvido é visto como o fator resultante da maneira como cada um se comprometeu com o sucesso ou insucesso formativo dos estudantes. Com o processo educativo ligado a um exame ou teste, “transforma-se a rotina da sala de aula, instituindo-se mecanismos concorrenciais nas relações entre professores e estudantes, atribuindo a eles a responsabilidade pelo fracasso ou pelo sucesso” (Pelegriani; Pereira, 2022, p. 08). A responsabilização dos professores, como agentes desse processo, forja um envolvimento específico que pode gerar um mal-estar quando o resultado esperado não é alcançado. Nas palavras de Pelegriani e Pereira (2022) “Esse trabalho alienado

torna-se, para muitos, um flagelo, no qual o trabalhador se vê obrigado a cumprir funções que não controla, cujo processo e fim não lhe pertencem, tornando as situações, as coisas e a sua própria essência estranha a ele” (p. 13). As autoras completam que, “Essa visão economicista da escola permeia os diversos movimentos de ensino, aprendizagem e organização do trabalho pedagógico, visando tanto monitorar os resultados das instituições quanto incitar a competição, o controle e a responsabilização” (Pelegriini; Pereira, 2022, p. 05).

Isso afeta tanto professores quanto estudantes, pois, somado a essa questão, há a situação gerada pelas avaliações, internas e externas. Segundo Pelegriini e Pereira (2022), as avaliações funcionam como instrumentos de controle das atividades escolares, desde a formação profissional do professor e à sua atuação pedagógica em sala de aula. Nesse sentido, “A política de avaliação externa, [...] acaba por se constituir como instrumento de controle do ambiente escolar, que se estende desde a formação dos docentes e discentes até a realização do trabalho pedagógico” (p. 11). Elas operam um monitoramento das atividades que foram padronizadas e buscam controlá-las em avaliações permanentes, para que os envolvidos procurem atender determinadas exigências e alcancem os indicadores de desempenho esperado. Assim, buscam “[...] uma padronização que, [...] permite a identificação daqueles que não estão adequados ao padrão, e cujos (*sic*) desempenho e eficácia são monitorados pelos indicadores de qualidade regulados por esses exames” (Pelegriini; Pereira, 2022, p. 11).

As avaliações acabam sendo mais importantes do que um currículo amplo para os estudantes, e os professores chegam a dispende um bom tempo preparando para as referidas avaliações. Sobre esta questão Freitas (2014, p. 1100) afirma: “Pressionado a garantir a aprendizagem em uma escola [...] sem suporte adequado, o professor avança no tempo que deveria ser ocupado para ensinar outras disciplinas que não caem no exame, para poder dar conta daquelas que caem no exame”. Observa-se que o conjunto de todas as cobranças e imposições vindas da hierarquia escolar causa a perda da autonomia do professor, podendo levar a possível adoecimento e, como consequência “pode-se identificar um estranhamento desse professor diante do seu fazer, no qual ele não se vê como sujeito-agente do processo, deixando, muitas vezes, de dominar processos, métodos e conteúdos” (Freitas, 2022, p. 02).

Freitas (2014) afirma que aqueles que interferem no setor educacional podem ser nomeados de reformadores empresariais da educação, termo derivado de *Corporate reformers*, criado pela autora estadunidense Diane Ravitch (2011). Estudiosa das questões relacionadas à educação americana, a autora mostra que setores da área privada da sociedade, interessados nos resultados da escola, entendem que devem melhorar a formação dos cidadãos, compreendendo que o modo do setor privado lidar com a gestão é a maneira mais adequada para aprimorar a educação estadunidense, rejeitando a atuação pedagógica dos profissionais da educação. A partir disso, Freitas (2014) infere que há uma disputa pelo campo da organização do trabalho pedagógico da escola, bem como “[...] um grande movimento para adaptar as escolas às novas exigências da reestruturação produtiva e da promoção do aumento da produtividade empresarial [...]” (p. 1088).

Conforme Pelegrini e Pereira (2022), desde as décadas de 1980 e 1990, com o advento da implementação mais fortemente de uma política de Estado neoliberal, passou-se a pensar a escola a partir de uma harmonização com os princípios do modelo empresarial. A escola deveria assimilar a produtividade e a competitividade, introduzindo uma padronização no fazer pedagógico, viabilizando a formação do estudante para atender as demandas do mercado de trabalho. Uma das formas de atender as exigências do mercado seria a partir das avaliações externas. Conforme mencionado, elas operam sobre o fazer do professor, bem como sobre a maneira de gerenciar a escola, orientando as atividades para o “sucesso” dos estudantes nas avaliações.

Nesta nova configuração, o controle operado recai sobre professores, estudantes e instituições de ensino. As avaliações tornam-se instrumentos muito eficazes, dada sua competência na gestão das escolas. Elas foram impostas pelos reformadores empresariais da educação e sob a tutela do Estado/Município, que afirma a sua autoridade legal, amparado na legislação que foi criada/alterada nas instâncias legislativas, para atender aos interesses do mercado. Conforme Freitas (2016), as reformas neoliberais no Brasil, que trouxeram as mudanças à educação, iniciaram no governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, quando implementou a “reforma do Estado”². Afirma, ainda, Freitas (2016) que: “[...] é pelo

² “[...] a reforma do aparelho do Estado [...] está orientada para tornar a administração pública mais eficiente [...] suas diretrizes e propostas podem também ser aplicadas a nível estadual e municipal [...] reformar o Estado significa transferir para o setor privado as atividades que podem ser

congresso que os chamados reformadores empresariais da educação, formuladores dessa política, agem criando leis e abrindo facilidades para que a política pública educacional avance nessa direção” (p. 139).

Esta perspectiva parece encerrar uma vitória para os reformadores empresariais da educação, pois leva em conta o fato consumado da lógica de mercado, funcionando “perfeitamente” bem nas instituições escolares. Desta forma, tem-se o momento do grande campeonato; todos os integrantes das instituições escolares são convocados para um grande jogo e, aquele que se destaca e consegue ter sua classificação para outra etapa com sucesso é porque se esforçou mais e foi competitivo suficiente, passando a outro patamar, em que foi selecionado pelo seu mérito, dentro da grande competição no campo do mercado educacional.

Assim, o controle operado pelas avaliações no campo educacional transforma as práticas pedagógicas promovendo a competição entre estudantes, professores e instituições escolares. Este triunfo dos reformadores empresariais resulta na formação do sujeito flexível e competitivo, “capacitado” para enfrentar o mercado de trabalho. Nesta direção, aqueles que continuam sua preparação e que alcançam um nível mais elevado de capacitação, poderão até assumir postos de liderança como um CEO – *Chief Executive Officer* de grandes empresas. Este é o resultado esperado pelos reformadores empresariais.

Conforme Pelegrini e Pereira (2022), a intromissão operada pelas avaliações resulta na definição do conteúdo que deve ser trabalhado em sala de aula, retirando do professor sua liberdade de cátedra, impondo conteúdos já programados por um viés mercadológico. Tal viés controla a atividade do professor e a forma de conduzir seu trabalho. Por meio desta intervenção externa na atividade do professor, as avaliações conseguem impor a ele um modo de conduzir sua aula e utilizar metodologias e práticas educativas. Desta forma, o professor em sua atividade profissional “passa a ter seu tempo, a metodologia e os conteúdos estabelecidos de fora para dentro” (Pelegrini; Pereira, 2022, p. 12).

Com base nas avaliações supramencionadas, agora resta ao professor fazer o que manda a nova organização do trabalho pedagógico, que é “obedecer”,

controladas pelo mercado. Daí a generalização dos processos de privatizações de empresas estatais. Neste plano, [...] salientamos um outro processo [...] a descentralização do poder público não-estatal da execução de serviços que não envolvem o exercício do poder de Estado, mas devem ser subsidiados pelo Estado, como é o caso dos serviços de educação, saúde, cultura e pesquisa científica” (Brasil, 1995, p. 17-18).

cumprindo sua função de forma a garantir o “sucesso” na formação dos estudantes, conforme o *script* ou o que já está programado. Ele deve prepará-los para os certames, que já têm a programação de sua aplicação, com exigências repassadas pela hierarquia da instituição escolar para cumprimento pelo professor. Pelegrini e Pereira (2022), assim, confirmam:

A organização do trabalho pedagógico fica cada vez mais presa e refém de determinações externas à escola, que são pautadas, em muito, pelas avaliações em formas de gestão empresarial e materiais prontos. Esses, inspirados no modelo das empresas, com metas e processos estabelecidos verticalmente, são apenas comunicados à comunidade escolar, que deve seguir o padrão determinado sob a ameaça de ser punida caso descumpra as normas fixadas (Pelegrini; Pereira, 2022, p. 12).

Resta aos profissionais da educação, nesta situação em que se encontram, seguir o planejamento da estrutura da rede de educação a qual está vinculado, cumprindo a sua função de preparar os estudantes para os exames impostos pela estrutura hierárquica a qual pertence. Esta perspectiva de preparar os estudantes para o teste controla, segundo Freitas (2014), os objetivos educacionais, e com isso,

[...] os reformadores padronizam a cultura escolar através das matrizes de referência dos exames nacionais e travam o avanço das práticas da escola em direção a uma matriz formativa mais alargada que lide com a formação integral da juventude, e restringem a escola à matriz clássica, centrada na dimensão do conhecimento (Freitas, 2014, p. 1089).

Com esse modelo implementado, os reformadores empresariais conseguem nivelar por baixo a formação dos trabalhadores, causando níveis diferentes de formação educacional, perpetuando as desigualdades sociais e econômicas. Nesse contexto, alcançar um nível maior de formação escolar vai depender do mérito e esforço próprio de cada um. Neste caso, o sujeito alcançaria outro nível educacional por não ter se contentado com o ensino básico e não por meio deste ensino. Neste sentido, afirma Freitas (2014, p. 1090): “Ao trabalhador, o básico; às elites, a formação ampla”.

Sobre a relação educação e neoliberalismo no Brasil, Freitas (2014) afirma que desde o início dos anos 1990, na primeira onda neoliberal, quando foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais que orientavam as avaliações nacionais, as mudanças realizadas trouxeram o primeiro nivelamento, com impacto no currículo e a execução de avaliações em larga escala nacional. Naquele

momento, esse foi um grande trunfo dos reformadores. Segundo Freitas (2014), a proposta de uma Base Nacional Comum, juntamente com a ideia de revisão das matrizes de referência dos exames nacionais, culminou com “[...] uma melhor ‘amarração’ entre os objetivos, a avaliação [...] e os conteúdos no momento seguinte” (p. 1092). Todas as alterações tiveram como objetivo ampliar o controle sobre as escolas via avaliações nacionais, bem como sobre os professores e gestores para garantir os índices almejados nas avaliações externas, “definindo os objetivos, a avaliação, a forma e o conteúdo da escola” (Freitas, 2014, p. 1092).

Para Freitas (2016), no texto “Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade”, os reformadores parecem solicitar para si a gestão escolar, operando para que tenham a opinião pública a seu favor enquanto atacam as escolas e os professores pelo insucesso nas avaliações. Com o acirramento da tensão, esperam abrir caminho para privatizar a gestão escolar. Conforme Freitas (2016, p. 141), “A privatização é a destinação final das políticas dos reformadores empresariais [...]”. Há vários exemplos destas privatizações na atualidade, uma delas se faz por meio da terceirização por deslocamento de recursos públicos, ofertando *vouchers* aos pais para matricularem seus filhos na rede privada, conforme mencionado na Seção 2, bem como a introdução de mecanismos da gestão privada no interior da escola pública, intensificando a vigilância e controlando o corpo docente (Freitas, 2016).

No Estado de Goiás ocorreu algo bem próximo ao narrado por Freitas (2016), quando a gestão do ex-governador Marconi Perillo, no ano de 2016, conforme Boulos (2016), enfrentou resistência estudantil devido à entrega da gestão escolar para as Organizações Sociais (Os). Outra forma implementada foi a terceirização da gestão por meio da militarização das escolas, realizada em larga escala pelo então governador, mas, atualmente, também na gestão de Ronaldo Caiado, em 2023. Várias escolas tiveram suas gestões entregues aos militares, com grande investimento de verba pública, conforme consta na página do governo de Goiás. Conforme Gomes (2019), “Um diretor da escola militar, o chamado Comandante, ganha por dois turnos mais R\$ 3,5 mil [...], além do salário dele como militar”, o que demonstra os avanços com relação à privatização da gestão escolar no país, tendo como emblema o Estado de Goiás. As primeiras seis escolas estaduais militares foram criadas em Goiás em 2001, na gestão do governador Marconi Perillo (PSDB). As próximas dezoito escolas estaduais militares só seriam

criadas em 2013, quando o tucano estava no primeiro de seu segundo ciclo de dois mandatos. Até 2018, foram criadas mais 42 escolas do tipo, totalizando o atual número de 60 (Gomes, 2019).

Com a intenção de gerenciar as escolas, os reformadores empresariais impuseram suas ideias. Isso representou um avanço de seus objetivos em relação à gestão da educação como mercadoria, ou seja, promoveram a mercantilização do saber privatizando a gestão escolar. Neste modelo, conseguem naturalizar a ideia de uma gestão escolar a partir da privatização. Com isso, de maneira engenhosa, as ideias dos reformadores educacionais foram sendo assimiladas, a partir das demandas do mercado. Mas os reformadores empresariais da educação continuam suas investidas e vão aprimorando seus métodos, com o intuito de obter lucro, aumentar sua influência nesse setor e se beneficiar ideologicamente desta atividade. Conforme Pelegrini e Pereira (2022), reforça-se o interesse de se criar um mercado educacional pelos empresários da educação, que aprimoram seus intentos em obter um capital cultural e econômico, acessando alguns públicos específicos que são potenciais consumidores de certos serviços educacionais. Para Pelegrini e Pereira (2022, p. 09),

A criação desse mercado educacional, regido pela busca de maximização dos lucros, faz com que as escolas busquem atrair estudantes [...]. Assim, o interesse dos empresários da educação está naqueles pais que possuem as condições materiais para obter vantagens dentro do mercado, e que, de fato, conseguem se inserir nesse mercado [...].

A educação vai sendo organizada sob a égide dos princípios e interesses mercadológicos, e estruturada para se tornar algo lucrativo para esses grupos. Assim, os reformadores educacionais conseguem implementar o intento de participar da gestão do setor público e obter ganhos materiais. Enquanto eles avançam para a escola com suas “boas intenções”, implementando a lógica das empresas no sistema educacional, as perversas implicações da relação trabalhador e patrão compõe esse pacote.

Cabe, nesse momento, a compreensão a respeito do trabalho em geral e do trabalho do professor. De acordo com Paro (2013, p. 962-963; grifo no original): “Se a atividade é de ensino e de aprendizado, tanto o educador quanto o educando são considerados *trabalhadores* [...] a do educador empregada nas atividades que levam o educando a aprender, e a deste utilizada em seu empenho em educar-se”.

Destaca-se que o trabalho do professor ou trabalho pedagógico se diferencia do trabalho comumente entendido na sociedade. Segundo Paro (2013), o sentido clássico de trabalho está relacionado a um trabalhador qualquer que vende seu tempo de vida, produzindo como resultado do seu trabalho um produto material e seu meio de subsistência. No caso do professor seu tempo de vida é empreendido na produção de um conhecimento, que, por analogia, poderia ser comparado com o trabalhador comum na transformação da matéria-prima, resultando na produção de um produto qualquer, ou um serviço necessário à manutenção da vida em sociedade.

Nesse caso, o que vai ser “transformado” intelectualmente é o próprio estudante, pois o trabalho do professor tem como resultado “produzir” algo imaterial. O trabalho pedagógico não produz um mero objeto material, como no trabalho em sentido geral, mas trata-se da produção de um tipo de *sujeito*. Nesse sentido, “o objeto de trabalho por excelência é o educando, pois é este que se transforma [...] para dar origem ao produto” (Paro, 2013, p. 963). Paro (1993), no seu artigo “A natureza do trabalho pedagógico”, afirma: “[...] é preciso ter presente que se trata de um trabalho não-material. Seu produto não é um objeto tangível, mas um ‘serviço’” (p. 104). Desse modo, fica claro que o trabalho do professor resulta na produção de pessoas “educadas e formadas”, ao mesmo tempo em que há significativas diferenças com relação à produção de um produto em geral, resultado de um trabalho qualquer em uma fábrica ou no campo, onde são produzidas mercadorias palpáveis, portanto, materiais. Pensando na atividade do professor, com esta característica tão específica, afirma-se que há outras categorias de trabalhadores que se assemelham ao professor por também ser um trabalho não-material, “[...] cuja produção e consumo se dão simultaneamente. É o caso, por exemplo, do trabalho do ator no teatro, do palhaço no circo e do professor na sala de aula” (Paro, 1993, p. 104).

Assim, quando esse trabalho imaterial se configura sob os ditames neoliberais, marcado pelas demandas do mercado, há a tendência de os professores perderem sua autonomia e enfrentarem um processo de adoecimento, como será discutido no item 3.4.

3.2. Relatório UNESCO: orientação à racionalização e uniformização educacional

O relatório Jacques Delors, “Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI”, foi gerado com intuito de refletir sobre a educação e a aprendizagem no século XXI. Conforme as indicações no documento, objetivou-se traçar orientações gerais para a educação para maior uniformização, haja vista que o cenário mundial era de diversas situações com relação à formação educacional. A tarefa para a Comissão, de acordo com Delors (1998), era “[...] em particular, de superar o obstáculo da extraordinária diversidade de situações no mundo, assim como de empreender análises e tirar conclusões válidas para todos [...] traçar algumas orientações válidas no plano nacional e mundial” (p. 6).

Dentre todas as orientações, cabe salientar o que diz respeito à educação ao longo da vida. Com as mudanças impostas pela vida profissional na contemporaneidade, faz-se necessário “[...] uma construção contínua da pessoa, de seu saber de suas aptidões, assim como de sua capacidade para julgar e agir” (Delors, 1998, p. 12). Com esta necessidade urgente de aprender, preparar-se e se aperfeiçoar para os desafios da vida fica notória a exigência da educação básica de qualidade, pois, segundo Delors (1998, p. 2), “[...] é desejável que a escola [...] [incrementa], cada vez mais, o gosto e o prazer de aprender, a capacidade de aprender a aprender [...]. Podemos, inclusive, imaginar uma sociedade em que cada um seja, alternadamente, professor e aluno”.

De acordo com Delors (1998), as mudanças impõem conhecer o outro e o mundo para que valores escassos como a convivência harmoniosa e pacífica no mundo leve à uma compreensão recíproca entre as pessoas. A partir disso, desenvolvem-se quatro bases fundamentais para a educação que estão correlacionadas. O autor as descreveu: “*Aprender a conviver*, desenvolvendo o conhecimento a respeito dos outros, de sua história, tradições e espiritualidade. [...] os outros três pilares da educação que fornecem, de certa forma os elementos básicos para aprender a conviver” (Delors, 1998, p.13).

Aprender a conhecer é outro pilar que representaria a perspectiva de ter um saber formal da cultura geral e, nesta formação, foi inserida a capacidade de aprender a aprender, que habilita o cidadão a aprender ao longo da vida. Outro pilar

é *Aprender a fazer*, que seria, na formação básica, aprender uma profissão e adquirir uma competência que torne o cidadão apto a tomar decisões ou conseguir solucionar problemas diversos, trabalhando em equipe e aprendendo enquanto estuda. Já o último pilar é *Aprender a ser* e, conforme Delors (1998),

[...] seremos obrigados a incrementar nossa capacidade de autonomia e de discernimento, acompanhada pela consolidação da responsabilidade pessoal na realização de um destino coletivo [...] [e] não deixar inexplorado nenhum dos talentos [...] no interior de cada ser humano. Sem sermos exaustivos, podemos citar a memória, o raciocínio, a imaginação, as capacidades físicas, o sentido estético, a facilidade de comunicar-se com os outros, o carisma natural de cada um [...]. Eis o que confirma a necessidade de maior compreensão de si mesmo (p. 14).

Compreende-se, a partir desses pilares, a base da pedagogia com enfoque liberal, ao articular a aprendizagem às constantes mudanças ocorridas na sociedade contemporânea, como o advento do acesso às tecnologias de informações, amplamente disponíveis, que causam impacto na educação. Conforme Delors (1998), “A educação deve, portanto, adaptar-se constantemente a essas mudanças da sociedade, sem negligenciar as vivências, os saberes básicos e os resultados da experiência humana” (p. 14).

Esta racionalização dos processos pedagógicos impetra reformas na forma de lidar com a educação. De acordo com Delors (1998), “[...] nenhuma reforma pode ser bem-sucedida sem a contribuição e a participação ativa dos professores [...]” (p. 20). Em uma das recomendações do relatório, reforça-se a importância de recursos didáticos, como livros e materiais de tecnologias da informação, bem como a participação dos professores na atuação pedagógica, incentivando os alunos. Neste sentido, escreve o autor:

[...] os professores devem trabalhar em equipe, [...] de modo a contribuir para a indispensável flexibilidade dos cursos: tal postura diminuiria o índice de fracasso escolar, fará emergir determinadas qualidades naturais dos alunos e, portanto, facilitará uma melhor orientação dos estudos e dos currículos individuais na perspectiva de uma educação ministrada ao longo da vida (Delors, 1998, p. 21, grifo nosso).

Estas orientações demonstram que o professor ao exercer sua função passa a ser um orientador de atividades escolares. Apesar do relatório parecer demonstrar uma valorização dos professores, pela importância dada à sua atuação nos processos educacionais, tais mudanças causam grandes alterações no papel do professor, o

que sugere uma grande desvalorização da sua autonomia, devendo sempre estar a seguir os protocolos orientadores.

3.3. O tecnicismo no Brasil e a separação entre as capacidades do fazer e do pensar

Sobre a proletarização do professor na educação brasileira, pode-se encontrar na obra “História da educação brasileira: da colônia ao século XX”, de Ferreira Júnior (2010), uma descrição que demonstra que no período da ditadura militar, por necessidade de expansão da industrialização do país, houve uma reforma na legislação brasileira que criou o Ensino Fundamental gratuito, em oito anos, durante o governo de Médici (1964-1974). Apesar da supressão das liberdades civis deste período ditatorial, a reforma ampliou as vagas, criando escolas que atendiam quantitativamente aos interesses da classe dominante.

Os problemas continuaram com a formação em massa de mão de obra qualificada para incremento da eficiência produtiva do país em desenvolvimento, o que foi chamado de “milagre econômico”, quando o país tem um desenvolvimento pela via autoritária. As reformas educacionais da ditadura militar foram dominadas pela concepção tecnicista de educação. Ao incentivar uma política educacional acelerada, baseada na “teoria do capital humano”, somente interessava a maximização dos lucros internos aumentando o crescimento econômico com melhores indicadores do Produto Interno Bruto (PIB) (Ferreira Júnior, 2010).

Neste período, a situação dos professores foi rebaixada a profissionais com formação básica, currículo formativo pouco extenso, carecendo de mais aprofundamento humanístico. Os professores têm com isso uma desvalorização, conforme aponta Ferreira Júnior (2010): “[...] a combinação entre formação profissional inadequada e rebaixamento salarial engendrou uma categoria social que não gozava de prestígio profissional porque se proletarizou econômica e culturalmente” (p. 101). O resultado foi uma educação excludente, quando os filhos das classes populares passam a ter acesso maior ao ensino público. Enquanto isso, os filhos da classe dominante estudavam em escolas particulares, com acesso a saberes negados aos filhos dos pobres.

De acordo com Ferreira Júnior e Bittar (2006), a política educacional do período da ditadura militar atendeu a todos os níveis de ensino daquele momento, tanto do primeiro ao segundo grau até a universidade, trazendo alterações que estão presentes na atualidade. Segundo Ferreira Júnior e Bittar (2006),

Pautado pela repressão, o Estado editou políticas e práticas que, em linhas gerais, redundaram no tecnicismo; na expansão quantitativa da escola pública de 1º e 2º graus às custas do rebaixamento de sua qualidade; no cerceamento e controle das atividades acadêmicas no interior das universidades; e na expansão da iniciativa privada no ensino superior. Reexaminando o conjunto dessas políticas, podemos afirmar que a educação, tal como ocorrera na ditadura Vargas (1937-1945), porém, em maior escala, foi totalmente instrumentalizada como aparelho ideológico de Estado. Sob uma ditadura que perseguiu, prendeu, torturou e matou opositores, a escola foi um dos meios mais eficazes de difusão da ideologia que respaldou o regime militar (p. 1161).

Ainda registra o autor que, dentre as várias perspectivas que circunscreveram a educação brasileira neste momento, demarca-se que a política educacional do período ditatorial (1964-1985) refletiu sobre a classe dos professores públicos dos Estados, evidenciando duas características que, relacionadas, estabeleceram uma modificação drástica na carreira e estruturação. Para Ferreira Júnior e Bittar (2006), essas duas características impactaram os professores em termos quantitativos, devido ao crescimento número, e em relação ao arrocho no salário.

No caso brasileiro, entretanto, a proletarianização do professorado não significou apenas o empobrecimento econômico, mas também a depauperação do próprio capital cultural que a antiga categoria possuía, [...] constituía um cabedal cultural amealhado em cursos universitários de sólida tradição acadêmica. Ao contrário, as licenciaturas instituídas pela reforma universitária do regime militar operaram um processo de aligeiramento de formação com graves consequências culturais (Ferreira Júnior; Bittar, 2006, p.).

Com todas essas alterações na educação brasileira, forjadas pelos interesses do Estado, tem-se um cenário onde se forma uma categoria mais “adequada” para formar um cidadão que tenha mais capacidades de fazer do que do pensar. Essa formação impactou tanto os professores quanto os resultados da educação, pois a perspectiva tecnicista gerou uma geração de trabalhadores que estavam preparados mais para “o fazer”, enquanto o pensar ficaria a cargo de outra categoria de pessoas preparadas para tal propósito. Assim, naqueles idos anos de

regime autoritário no Brasil, atendeu-se às demandas econômicas de formação de mão de obra para o desenvolvimento econômico daquele período, que propiciou tanto o crescimento e a concentração do capital, como, em consequência e na mesma medida, a desigualdade social.

3.4. Perda da autonomia docente e adoecimento dos professores

Conforme Pelegrini e Pereira (2022), o modelo neoliberal impõe sua norma na gestão educacional por meio do mecanismo de avaliação externa, que funciona como uma ferramenta de controle, no qual imperam requisitos que padronizam o currículo, definindo os conteúdos que devem ser ensinados. A partir desse dispositivo de controle, os governos, com as suas secretarias de educação responsabilizam a escola, os professores e os estudantes pelos resultados das avaliações, culminando em uma pressão na gestão escolar, quando os seus índices ficam abaixo do esperado. Ademais, também se culpabiliza os professores por não terem conseguido “preparar” os estudantes, bem como cobram uma postura mais comprometida destes, por não terem se dedicado aos estudos o suficiente para serem bem avaliados. Além desta cobrança generalizada, imposta pelas avaliações externas, sua exigência também promove uma constante competição entre escolas, professores e estudantes. Pelegrini e Pereira (2022) mostram que,

A pressão que [as avaliações externas] [...] infligem à escola e, principalmente aos professores contribui para estabelecer a padronização das instâncias escolares de modo a facilitar o controle ideológico das instituições. Tal fato materializa-se no cerceamento da organização do trabalho pedagógico das escolas que ficam subordinados à avaliação externa e a seus desdobramentos, como a responsabilização dos sujeitos, a competição estimulada pelos ranqueamentos e a redução do currículo escolar ao que é cobrado nas provas (p. 12).

O professor tem sua atuação totalmente afetada pelas avaliações que “[...] faz[em] com que as demandas e as decisões venham de fora para dentro da sala [...] retirando, em última instância, a autonomia do professor e o sentido de sua prática” (Pelegrini; Pereira, 2022, p. 11). Em concordância com Freitas (2014), Pelegrini e Pereira (2022) afirmam que a política das avaliações externas afetam o fazer pedagógico, instituindo uma submissão e controle da atividade docente,

retirando a autonomia do professor sobre seu trabalho. Isso acarreta uma mudança na organização escolar, que modifica a atuação do professor, exigindo que ele siga modelos previamente selecionados pela hierarquia da gestão do sistema escolar. A cobrança da gestão escolar aos professores é para que cumpram seu ofício, conforme as regras das diretrizes curriculares. Este fator causa um desconforto nos professores ao perceberem que todas as cobranças e interferências acabam por retirar sua autonomia sobre a atividade de ensino. Nesta direção, Pelegrini e Pereira (2022) afirmam que:

As avaliações externas, da forma como foram instituídas, constituem pontos-chave de concretização dessa lógica, sendo sustentadas por instrumentos de responsabilização das escolas, dos professores, dos alunos e de incentivo à competição entre esses, além de contribuírem para um engessamento do trabalho docente que, aos poucos, retira-lhe a autonomia (p. 16-17).

Essas alterações são induzidas por uma padronização e simplificação dos objetivos educativos. Conforme Freitas (2016), “Como são milhares de objetivos a serem trabalhados durante o ensino básico, estabelecem-se processos de avaliação centrados em ‘competências e habilidades’ consideradas básicas para o desenvolvimento do estudante [...]” (p. 143). Para Freitas (2016), estas habilidades e competências básicas são tidas como uma “matriz de referência” segundo o que os reformadores empresariais consideram a “boa educação”, servindo de parâmetro para a elaboração das avaliações, que verificarão se os resultados são positivos ou negativos em relação à qualidade da educação. De acordo com Freitas (2016),

Quando não há essa melhoria, consideram que a escola falhou em dar atendimento adequado aos estudantes e, portanto, não está havendo ‘qualidade no ensino’ [...] quando a média da avaliação aumenta há melhoria de qualidade na educação, então, quando ela cai, também haveria perda de qualidade na educação (p. 143-144).

Freitas (2014) mostra que durante o ano letivo são várias avaliações que os professores aplicam. Tais avaliações são conhecidas como formais e informais: as formais são as avaliações internas e as externas, e, as informais, são as ponderações sobre o comportamento do estudante, com relação tanto à sua dedicação aos estudos como às relações em sala de aula, o que permite imprimir um juízo de valor sobre o estudante, com comentários públicos ou direcionados a ele individualmente. Nas palavras de Freitas (2014),

Os processos formais são pontuais, mas os processos informais são contínuos e distribuídos durante toda a ação pedagógica do professor, ou seja, ocorrem ao longo do próprio processo de ensino/aprendizagem. Seu poder – de apoiar ou destruir – é muito maior pela sua frequência e pela natureza pública que assume na maior parte das vezes, expondo o desempenho do estudante ante os demais alunos (p. 1096).

Neste sentido, na implementação desta política de avaliação é imposta aos professores uma obediência às demandas mercadológicas introduzidas no sistema de ensino. Freitas (2014) ensina que “A associação entre desempenho dos alunos e pagamento dos professores, seja como salário variável, seja como bônus anual, por exemplo, turbina definitivamente esta rede de relações que se torna conflitiva e concorrencial” (p. 1097). Conforme Freitas (2014), o conflito gerado no interior da escola coloca em desgaste a relação professor-estudante e a relação entre os professores. Neste sentido, “Ações não planejadas de fora para dentro destroem a confiança relacional vital para o desenvolvimento de um trabalho que é antes colaborativo entre seus participantes” (p. 1099). Aos professores que convivem com este desgaste interno resta cumprir obrigações cada vez mais crescentes e oriundas da instância superior das secretarias de educação, repassadas pela gestão escolar. Freitas (2014) aponta que, nesta situação, o professor sofre uma pressão intensa para cumprir e atender às demandas e aos índices esperados das avaliações. Em suas palavras:

As visões alternativas de organização do trabalho pedagógico no interior da escola vão ficando cada vez mais sem espaço para se manifestar ante o peso avassalador das avaliações externas, consultorias e materiais pré-fabricados que engessam a atividade da escola e se associam a processos de mediação internos, ancorados em uma gestão verticalizada e que funcionam como transmissores daquelas funções sociais de exclusão e subordinação, através de microações que redefinem as relações entre os atores escolares [gestores, professores e alunos], controlando os objetivos, os conteúdos e os métodos de ensino. Qualquer ação fora do esperado pode comprometer a nota da escola e/ou o bônus de final de ano. O diretor da escola se transforma em um animador que controla metas previamente ‘comunicadas aos colaboradores’ com processos bem definidos e controlados ‘passo a passo’, de forma a ‘premiar, punir e corrigir desvios’ (Freitas, 2014, p. 1102-1103).

As cobranças das avaliações, além das alterações no próprio currículo, que suplantam a autonomia do professor, por vezes, acabam restringindo seu modo de atuação, que fica restrito a seguir protocolos. Tudo isso colabora para que a imagem do professor seja desgastada perante os estudantes e a comunidade escolar. Como

resultado, Freitas (2014) afirma que as avaliações substanciam uma autoimagem tanto do professor quanto dos estudantes. Com relação a isso, e mais especificamente, à criança, o autor salienta:

Pela avaliação [...] [interna] o professor cria nas relações de ensino uma autoimagem da criança e produz uma autoimagem também na criança. A autoimagem é um poderoso instrumento de motivação ou desmotivação, na dependência de seu conteúdo, e tem relação com a própria identidade cultural do estudante. Quando a avaliação externa pressiona o professor por maior desempenho em sala ou quando o seu salário está associado ao sucesso da criança nas provas da avaliação externa, ela interfere irremediavelmente nesta relação e sela o destino da criança. Não bastasse isso, as pressões externas da avaliação levam a escola a criar mecanismos concorrenciais internos de controle sobre as crianças, como por exemplo, a divulgação dos alunos e professores que se saíram melhor nos exames externos. Às vezes, as listas são afixadas nas salas de aulas ou em outros locais da escola (Freitas, 2014, p. 1097).

Sobre esta questão, Freitas (2014) ainda acrescenta: “[...] da mesma forma que existe uma avaliação [...] [interna] das crianças pelos professores, há uma contínua avaliação [...] [interna] entre as próprias crianças. Quem já vivenciou tais processos nas escolas sabe que eles podem chegar a ser violentos e depreciativos” (p. 1097). Como resultado da mercantilização da educação, e a avaliação de todos por todos, opera-se sob uma lógica na qual é produzido um desgaste que interfere na sala de aula, imprimindo uma caricatura do professor na visão dos demais agentes educacionais. À medida que a caricatura criada sobre determinado professor se espalha pela instituição escolar isso pode levar a uma desumanização e um desgaste social, provocados pelo não reconhecimento dele no que faz, devido às grandes alterações operadas no meio de sua atividade, pelas reformas empresariais nos currículos e, conseqüentemente, em suas práticas. A perversidade da relação desgastada do trabalho do professor reverbera no adoecimento do profissional com a perda de sua autonomia.

Freitas (2014) afirma também que é necessário um enfrentamento a esta questão, para que se apreenda o problema e analise a situação conduzindo para uma melhoria ou resolução desta. Eis que, no ponto alto das transformações operadas pelo interesse mercadológico no seio da educação, tal enfrentamento é difícil e a perda da autonomia do professor traz conseqüências para o profissional que se encontra fazendo outras atividades, para além da sua formação. Sobre essa situação, Freitas (2014) escreve:

A definição do ritmo de fora para dentro expropria as decisões pedagógicas do professor em relação às dificuldades que percebe em seus estudantes e estabelece uma velocidade de avanço que o obriga a postergar para momentos futuros os *processos de recuperação do aluno* para dar conta do ritmo externo imposto à escola (p. 1100; grifo do autor).

Neste sentido, as obrigações impostas pelas avaliações externas, conforme demonstrado, aumentam as demandas do professor. O projeto dos reformadores empresariais da educação oprime e prejudica a vida dos professores, especialmente aqueles que atuam nas redes estaduais e municipais de educação, fazendo com que estes profissionais se vejam reféns desse sistema, que os explora e exaure sua energia vital. Nas palavras de Pelegrini e Pereira (2022), “os professores, para além da perda da sua autonomia [...], também sofrem uma desqualificação que alinha a formação deles às exigências do processo produtivo” (p. 12). Conforme Freitas (2014, p. 1099):

Os processos de responsabilização concorrenciais rompem a confiança relacional ao expõem indevidamente o desempenho de gestores, pais, professores e alunos: se os alunos aprendem os professores são responsáveis; se não aprendem os professores também são responsáveis; se os alunos não aprendem os professores tendem a culpabilizar o próprio aluno ou os pais ou a falta de condições de trabalho; os gestores livram-se de pressão superior rolando a culpa para baixo, em direção a professores, alunos e pais.

A perda da autonomia do trabalho docente, em último caso, poderá acarretar o adoecimento do professor. Isso é possível, pois no trabalho o homem transforma o seu meio ao engendrar sua ação, resultando, desta forma, em alguém que realizou uma transformação no mundo e se reconhecendo como alguém que criou, por assim dizer, algo novo, resultado de seu trabalho. O que acontece é que as interferências mercadológicas operam, “[...] com políticas de controle e de responsabilização [que] retiram o sentido ontológico do trabalho dos professores e produz desumanização e embrutecimento que, ao perder o direcionamento de sua prática, passa a não se ver como sujeito dela” (Pelegrini; Pereira, 2022, p. 11).

As excessivas cobranças e responsabilizações repassadas às escolas e aos professores podem trazer consequências físicas e psicológicas. Assunção e Maia (2025), na pesquisa “Indicadores das condições de trabalho e saúde dos professores da educação básica no Brasil”, descrevem as condições de trabalho e

saúde dos professores a partir de um estudo nacional que entrevistou 6.510 profissionais. Dentre os resultados, as autoras revelam que o adoecimento dos professores tem várias motivações em conjunto e articuladas. As autoras ressaltam que a “[...] pouca autonomia e pressão laboral foram associados aos piores resultados de saúde” (Assunção; Maia, 2025, p. 01). O estudo colabora com importantes dados e indicadores do adoecimento dos professores. Conforme Assunção e Maia (2025), a pesquisa teve como foco “as relações entre as condições de trabalho e a saúde dos professores(as) na esfera da valorização desses(as) profissionais” (p. 02). Para elas, “A saúde dos professores tem a ver com as metas de valorização contidas ou não nas políticas educacionais” (Assunção; Maia, 2025, p. 03).

Sobre a valorização dos profissionais de educação, percebe-se que no Brasil os professores do Ensino Médio e de outros níveis de ensino têm a menor média salarial em comparação com outros países. Conforme Assunção e Maia (2025), os índices são da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), contendo apenas dados dos professores do Ensino Médio, que confirma a posição do Brasil em último lugar na média salarial, em um gráfico com 13 países como os Estados Unidos, França, Canadá, Itália, México e África do Sul. A Alemanha ocupa o primeiro com o melhor salário dos professores. Conforme Assunção e Maia (2025), “É conhecida a defasagem entre o salário dos professores da Educação Básica e a média dos profissionais de outras áreas no Brasil [...], que se destacou em 2021 porque foi o país que pior remunerou os seus professores [...]” (p. 04). Tais índices demonstram claramente a desvalorização salarial dos professores no Brasil.

Assunção e Maia (2025) apontam a questão de gênero e a construção de papéis sociais ao descreverem que na Educação Básica há a prevalência de mulheres na profissão de professora, demonstrando o teor misógino e sexista da sociedade brasileira, pois “As mulheres são identificadas pelas habilidades de cuidar das crianças [...] pelo instinto maternal, portanto, nessa concepção, seriam mais afeitas às demandas da docência [...]” (p. 05). Desse modo, as mulheres são vistas sob a ótica de cuidadoras, uma questão que impacta a valorização da profissão. Com essa premissa, justifica-se um consenso que corrobora com a construção de uma sociedade que desvaloriza a remuneração do professor. De acordo com Assunção e Maia (2025),

Este estereótipo de gênero explica, ao menos em parte, o menor valor atribuído ao trabalho das mulheres em comparação ao dos homens, tendo em vista que a segregação ocupacional por sexo resulta na desqualificação das profissões claramente femininas com efeitos negativos sobre a remuneração e prestígio social [...] (p. 05).

O desprestígio da profissão de professor é um fato preocupante, que de acordo com Assunção e Maia (2025), aparece na pesquisa quando se mede o prestígio dos profissionais docentes no mundo. Comparando a profissão de professor com outras profissões, criou-se um Índice Global de Prestígio do Professor (GTSI), realizando a medição em 35 países. Na amostragem, o Brasil ficou na pior colocação, “[...] em uma escala de 0 a 100, [...] [ficou] (abaixo dos 10 pontos), e a China com o melhor resultado (acima de 90 pontos) [...]” (p. 05). Os dados revelaram, ainda, que o Brasil ficou abaixo de alguns países menos expressivos, como Chile, Peru, Uganda, Hungria e Gana. Com isso, percebe-se que o fator do desprestígio do professor contribui também como um fator determinante para a descrença profissional, que pode afetar diretamente a relação do profissional com sua atividade, somando-se aos fatores psíquicos que levam a um adoecimento da categoria, conforme mencionado.

Já Gonçalves (2025) busca analisar os impactos de políticas neoliberais na saúde de professores, tanto no âmbito físico como mental na rede pública do Estado do Paraná. A autora realizou uma pesquisa com base em documentos para identificar quais são os fatores que promovem o adoecimento, especialmente, no que se refere a intensificação do trabalho a que os professores estão sujeitados. A preocupação foi motivada pela situação que os professores vêm enfrentando no cotidiano escolar, inclusive com o caso emblemático de um falecimento de uma professora; morte que foi atribuída ao excesso de cobranças no trabalho. Desse modo, na pesquisa são observados “[...] eventos [que] geraram comoção nacional e trouxeram à tona um debate urgente sobre as consequências das reformas educacionais e dos modelos de gestão adotados no estado” (Gonçalves, 2025, p. 3).

Os dados do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná revelam que a situação dos professores é bastante grave, pois os afastamentos computam 8,9 mil casos, motivados por problemas de saúde mental, referente apenas ao primeiro semestre de 2024 (Gonçalves, 2025). Os afastamentos são atribuídos à intensidade das cobranças para atingir metas, bem como ao excesso de

vigilância, que acarretam diversos problemas de saúde, como depressão, ansiedade, burnout, síndrome do pânico etc. (Gonçalves, 2025).

Os impactos na saúde dos professores têm sido resultado de um modelo de gestão que advém do gerencialismo tecnocrático que é embasado na chamada “Nova Gestão Pública”, isto é, na lógica de mercado implementada nos setores públicos. É uma racionalidade empresarial que objetiva alcançar metas e controlar resultados; em outras palavras, é a transferência do modelo de administração privada para o setor público na busca por reduzir ao máximo os gastos e custos por meio de controles rígidos, processos de fiscalização, imposição de metas e uma pretensa flexibilização nas relações de trabalho. No Paraná têm sido identificadas formas que são ainda mais controladoras no campo da educação, por exemplo, a implementação de escolas militarizadas que “[...] representa[m] uma tentativa de controlar não apenas o conteúdo pedagógico, mas também os corpos e os comportamentos dos sujeitos escolares” (Gonçalves, 2025, p. 7). Os professores são submetidos a normas, padrões, procedimentos, que retiram sua autonomia no exercício de suas práticas.

Tudo isso resulta e é resultante de uma “[...] lógica de responsabilização individual e de vigilância permanente do desempenho dos professores [que] contribui para a intensificação do trabalho docente, que passa a ser orientado por metas e métricas que desconsideram a complexidade do processo educativo” (Gonçalves, 2025, p. 7). Na contramão do trabalho dos professores, reduzido à esfera da instrumentalidade, o ensino é esvaziado de reflexão e aos poucos se transforma em treinamento, cada vez mais distante da autonomia. Tal situação vai convergindo para mudanças tão profundas que entre os professores emergem inúmeras insatisfações que desmotivam, desmobilizam e impactam sua saúde mental. Segundo Gonçalves (2025), nas escolas não existem canais para atendimento das demandas trazidas pelos professores, não há acolhimento e tampouco escuta (Gonçalves, 2025).

Para Gonçalves (2025), “A ausência de reconhecimento simbólico e a constante vigilância administrativa contribuem para um clima organizacional opressivo, que mina o bem-estar docente” (p. 9). Os professores perdem a autonomia na medida em que são responsabilizados de modo individual, e as cobranças culminam no aumento do trabalho e/ou acúmulo de funções, pois os professores, no caso do Paraná, passam a ter também que efetuar registros em

plataformas digitais, o que é mais um dispositivo de controle. Além disso, a competição é instalada entre os professores, e gera um embate que desmobiliza e fragmenta os grupos.

Desse modo, fica claramente explícito que as políticas neoliberais impactam diretamente nas relações entre os professores e na saúde desses profissionais. Assim, “o Estado, ao adotar essa lógica empresarial, retira-se de sua responsabilidade com a promoção de condições dignas de trabalho, transferindo ao docente a obrigação de gerenciar sua própria saúde, desempenho e desenvolvimento profissional” (Gonçalves, 2025, p. 9-10). O Estado ao consagrar políticas neoliberais retira de si a responsabilidade pelo cuidado com os professores, e “Essa situação é agravada pela ausência de políticas efetivas de cuidado e prevenção ao adoecimento docente” (Gonçalves, 2025, p. 10). As políticas neoliberais ao invadirem o sistema educacional estão corroborando com o adoecimento dos professores. Há uma nítida precarização do trabalho que, além de levar a esse adoecimento, mitiga a força dessa classe para a necessária luta em busca por mudança.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao compreender o que a interferência neoliberal causa à educação, por meio dessa pesquisa, foi possível identificar que os interesses dos reformadores empresariais da educação operam a partir das exigências do mercado, por meio, especialmente, das avaliações em larga escala. Essas avaliações impactam os currículos de forma estrutural para atenderem à máxima eficiência e formar mão de obra para o mercado de trabalho.

As alterações promovidas pelos reformadores empresariais culminaram na precarização do trabalho do professor, retirando sua autonomia. Com o objetivo de privatizar o serviço público de educação, ele fica relegado a executar programas que vêm prontos das instâncias superiores, com manuais e diretrizes a serem seguidas. Uma grande massa de pessoas acríticas, formadas pelo sistema educacional, serve aos propósitos da exploração de mão de obra da classe burguesa, que maximiza seus lucros de variadas formas. Os professores compõem uma categoria que é constantemente atacada nessa investida neoliberal, com artimanhas políticas que controlam o corpo docente, bem como seus sindicatos. Além destas, as consequências do neoliberalismo na educação são inúmeras, e elas afetam diretamente a vida do professor, principalmente sua atividade profissional e sua saúde física e mental.

Contudo, para além das alterações nos currículos, que se alinham aos interesses do capital e comprometem o fazer docente e o aprendizado dos estudantes, é necessário encontrar uma forma de lidar com seriedade com o problema da perda da autonomia docente, imposta pelas pressões do capital. Isso perpassa a reestruturação da carreira docente, a conscientização de classe, a formação política e o fortalecimento dos sindicatos representantes da classe dos professores, para poder viabilizar o engajamento dos profissionais nesta luta. Ademais, é importante recompor os profissionais da educação diante da tarefa árdua de reestabelecer a união necessária dos professores junto aos seus representantes, consumando o intento de retomar a consciência de classe para as lutas contra as investidas do capital. É preciso retomar as práticas de formação em coletivos para reestruturar os profissionais em movimentos que os coloque na linha de frente em busca de seus direitos. A luta pelos direitos sociais de uma classe não pode ser

encarada na unilateralidade, mas deve ser retomada na coletividade em torno de direitos que diariamente são ameaçados.

Os reformadores empresariais, por meio dos princípios neoliberais, colocam todos contra todos em uma disputa desleal, que se estabelece a partir de avaliações, internas e externas, e mudanças curriculares que induzem e reforçam a competitividade e o acirramento entre os agentes educacionais. Cabe ressaltar que não há luta por educação sem pensar na educação para todos, pública e gratuita. Para isso, é necessário a mobilização da classe dos trabalhadores da educação. Nesse sentido, é urgente resgatar a educação pública do impetuoso ataque neoliberal, por isso, entende-se que a verdadeira luta é contra os reformadores empresariais, expressão do neoliberalismo na educação. Assim, a luta de classes é uma necessidade urgente, pois, uma vez que se compreende as contradições da realidade, torna-se possível ocupar espaços de luta que não renunciem a uma educação gratuita, democrática, laica, disponível e acessível a todos.

Enfrentar a perda da autonomia poderá ser um meio encontrado pelo profissional da educação para permanecer fiel aos seus valores formativos. Com isso, viabiliza-se uma forma de o professor permanecer com sua integridade profissional preservada, ao mesmo tempo em que encontra meios para lidar com situações que minimizem os efeitos do adoecimento, driblando as adversidades e podendo trazer como resultado uma formação humana crítica. Esse enfrentamento, ainda que tímido e provisório, poderia iniciar um caminho paralelo ou desviante das imposições que tanto precarizam o fazer do professor. Assim, ao implementar as novidades [do mercado] trazidas de fora para dentro da escola, parece ser uma possibilidade, a subversão, de alguma maneira, da lógica dominante. Nesse caso, o professor deve fazer com que todo conteúdo que visa conformar os estudantes seja um conteúdo que desperte a desconfiança destes frente à imposição neoliberal, por meio de uma abordagem crítica e reflexiva.

REFERÊNCIAS

ASSUNÇÃO, Ada Avila; MAIA, Emanuella Gomes. Indicadores das condições de trabalho e saúde dos professores da educação básica no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 51, e290495, p.1-22, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202551290495por> Acesso em: 26 mai. 2026.

BOULOS, Guilherme. **Educação sob estado de sítio**. OutrasPalavras, 2016. Disponível em: <https://outraspalavras.net/sem-categoria/boulos-educacao-sob-estado-de-sitio/>. Acesso em: 21 nov. 2025.

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado**. Brasília: Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1995. Disponível em: <https://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/fhc/plano-diretor-da-reforma-do-aparelho-do-estado-1995.pdf>. Acesso em: 20 Jun. 2026.

COSTA, Regis Argüelles da. Ampliação da Jornada Escolar e o Terceiro Setor: o CENPEC em ação. In: Cavaliere, Ana Maria Vilela; Coelho, Ligia Martha Coimbra da Costa. (Org.). **Pesquisas sobre educação integral e tempo integral: história, políticas e práticas**. Curitiba: CRV, 2017, p. 37-48.

DELORS, Jacques (org.). **Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. Brasília: UNESCO, 1998. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por . Acesso em: 29 jun. 2026.

FERREIRA JUNIOR. Amarilio; BITTAR, Marisa. A ditadura militar e a proletarização dos professores. **Educação e Sociedade**. Vol. 27, nº 97, p. 1159-1179, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/68LFXzqCbjBWcy5m97dXTXC/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 29 jun. 2026.

FERREIRA JUNIOR., Amarilio. **História da educação brasileira: da colônia ao século XX**. São Carlos: EdUFSCar, 2010. 123 p. (Coleção UAB - UFSCar - Pedagogia). Disponível em: http://livresaber.sead.ufscar.br:8080/jspui/bitstream/123456789/2710/1/Pe_Amarilio_HistoriaEducacaoBrasileira.pdf Acesso em: 29 jun. 2026.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014143817>. Acesso em: 05 nov. 2025.

FREITAS, Luiz Carlos de. Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 36, nº 99, p. 137-153, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622016160502>. Acesso em 05 nov. 2025.

GOIÁS. **Secretaria de Estado da Educação**. Governo de Goiás anuncia implantação de 10 novos Colégios Militares. Goiânia. 22 mai. 2023. Disponível em:

<https://goias.gov.br/educacao/governo-de-goias-anuncia-implantacao-de-10-novos-colegios-militares/>. Acesso em: 07 dez. 2025.

GENTILI, Pablo. O que há de novo nas novas formas de exclusão da educação? Neoliberalismo, trabalho e educação. **Educação & Realidade**, v. 20, n. 1, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71754>. Acesso em: 26 mar. 2026.

GONÇALVES, Alice Cristina Sarmiento. Adoecimento docente no Paraná: reformas neoliberais e o colapso da saúde na escola pública. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, v. 17, n. 7, e8804, p. 01-21, 2025. Disponível em: <https://ojs.cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/8804/6031>. Acesso em: 26 mai. 2026.

GOMES, Luís Eduardo. Professora fala sobre militarização de escolas em Goiás: 'estamos colecionando e exportando lixo tóxico'. **Sul 21**, Porto Alegre, 18 mar. 2019. Disponível em: https://sul21.com.br/entrevistasz_areazero/2019/03/professora-fala-sobre-militarizacao-de-escolas-em-goias-estamos-colecionando-e-exportando-lixo-toxico/. Acesso em: 07 dez. 2025.

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

PARO, Vitor Henrique. A natureza do trabalho pedagógico. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 19, jan/jun, 1993, p. 103-109, 1993. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rfe/v19n1/v19n1a09.pdf>. Acesso em: 06 out. 2025.

PARO, Vitor Henrique. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, v. 35, nº 129, p. 1085-1114, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014143817>. Acesso em: 06 out. 2025.

PARO, Vitor Henrique. O professor como trabalhador: implicações para a política educacional e para a gestão escolar. In: ALMEIDA, Luana Costa; PINO, Ivany Rodrigues; PINTO, José Marcelino de Rezende; GOUVEIA, Andréa Barbosa. (Org.). **IV Seminário de Educação Brasileira**: PNE em foco: políticas de responsabilização, regime de colaboração e Sistema Nacional de Educação. Campinas-SP: Cedes, 2013, v. 1. [livro eletrônico]. p. 957-971. Disponível em: <https://vitorparo.com.br/wp-content/uploads/2019/10/capitulo-2-o-professor-como-trabalhador.pdf>. Acesso 6 out. 2025.

PELEGRI, Mayara Duarte; PEREIRA, Maria Simone Ferraz. As políticas de avaliação externa e suas repercussões no trabalho do docente. **Olhares & Trilhas**, Uberlândia, v. 24, n. 1, jan./jun, 2022. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/olharesetrilhas/article/view/64506>. Acesso em: 6 out. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 6ª Edição revisada e ampliada. Campinas: Autores Associados, 2021.