

TEMAS DE EDUCAÇÃO

CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA PARA A
COMPREENSÃO E A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

DANIEL JUNIOR DE OLIVEIRA
SELMA REGINA GOMES
DOUGLAS GOMES DA SILVA
(ORGANIZADORES)



DANIEL JUNIOR DE OLIVEIRA
SELMA REGINA GOMES
DOUGLAS GOMES DA SILVA
(ORGANIZADORES)

TEMAS DE EDUCAÇÃO

CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA PARA A
COMPREENSÃO E A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Editora Metrics
Santo Ângelo – Brasil
2026



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0>

Editor-gerente: Fábio César Junges

Capa: IA

Revisão: Os autores

CATALOGAÇÃO NA FONTE

T278 Temas de educação [recurso eletrônico] : contribuições da pesquisa para a compreensão e a transformação social / organizadores: Daniel Junior de Oliveira, Selma Regina Gomes, Douglas Gomes da Silva. - Santo Ângelo : Metrics, 2026.
372 p.

ISBN 978-65-5397-339-8

DOI 10.46550/978-65-5397-339-8

1. Educação. 2. Práticas educativas. 3. Transformação social. I. Oliveira, Daniel Junior de (org.). II. Gomes, Selma Regina (org.). III. Silva, Douglas Gomes da (org.).

CDU: 37

Responsável pela catalogação: Fernanda Ribeiro Paz - CRB 10/ 1720



Crossref



E-mail: editora.metrics@gmail.com

<https://editorametrics.com.br>

Conselho Editorial

Dra. Berenice Beatriz Rossner Wbatuba	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Dra. Cláudia Taís Siqueira Cagliari	ATITUS Educação, Passo Fundo, RS, Brasil
Dra. Cristina Rezende Eliezer	PUC Minas, Belo Horizonte, MG, Brasil
Dr. Douglas Verbicaro Soares	UFRR, Boa Vista, RR, Brasil
Dr. Eder John Scheid	UZH, Zurique, Suíça
Dr. Fernando de Oliveira Leão	IFBA, Santo Antônio de Jesus, BA, Brasil
Dr. Glaucio Bezerra Brandão	UFRN, Natal, RN, Brasil
Dr. Gonzalo Salerno	UNCA, Catamarca, Argentina
Dra. Helena Maria Ferreira	UFLA, Lavras, MG, Brasil
Dr. Henrique A. Rodrigues de Paula Lana	UNA, Belo Horizonte, MG, Brasil
Dr. Jenerton Arlan Schütz	UNIJUÍ, Ijuí, RS, Brasil
Dr. Jorge Luis Ordellin Font	CISS, Cidade do México, México
Dr. Luiz Augusto Passos	UFMT, Cuiabá, MT, Brasil
Dr. Manuel Becerra Ramirez	UNAM, Cidade do México, México
Dr. Marcio Doro	USJT, São Paulo, SP, Brasil
Dr. Marcio Flávio Ruaro	IFPR, Palmas, PR, Brasil
Dr. Marco Antônio Franco do Amaral	IFTM, Ituiutaba, MG, Brasil
Dra. Marta Carolina Gimenez Pereira	UFBA, Salvador, BA, Brasil
Dra. Mércia Cardoso de Souza	ESEMEC, Fortaleza, CE, Brasil
Dr. Milton César Gerhardt	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Dr. Muriel Figueredo Franco	UZH, Zurique, Suíça
Dr. Ramon de Freitas Santos	IFTO, Araguaína, TO, Brasil
Dr. Rafael J. Pérez Miranda	UAM, Cidade do México, México
Dr. Regilson Maciel Borges	UFLA, Lavras, MG, Brasil
Dr. Ricardo Luis dos Santos	IFRS, Vacaria, RS, Brasil
Dr. Rivetla Edipo Araujo Cruz	UFPA, Belém, PA, Brasil
Dra. Rosângela Angelin	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Dra. Salete Oro Boff	ATITUS Educação, Passo Fundo, RS, Brasil
Dra. Vanessa Rocha Ferreira	CESUPA, Belém, PA, Brasil
Dr. Vantoir Roberto Brancher	IFFAR, Santa Maria, RS, Brasil
Dra. Waldimeiry Corrêa da Silva	ULOYOLA, Sevilha, Espanha

Este livro foi avaliado e aprovado por pareceristas *ad hoc*.

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	11
Carolina do Carmo Castro	
APRESENTAÇÃO	15
Daniel Junior de Oliveira	
Selma Regina Gomes	
Douglas Gomes da Silva	
Capítulo 1 - A CULTURA DA PERFORMATIVIDADE E O ADOCUMENTO MENTAL DOCENTE.....	31
Thalita Meneses da Silva Furtado	
Ronaldo Manzi Filho	
Capítulo 2 - A PERFORMATIVIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE: DESAFIOS À CONSTRUÇÃO CRÍTICA E EMANCIPADORA DO PROFESSOR CONTEMPORÂNEO.....	49
Karlo Adriano Pedatella	
Anny Carolina de Oliveira	
Capítulo 3 - PERFORMANCE E PERFORMATIVIDADE NO TRABALHO DOCENTE: IMPLICAÇÕES PARA O COTIDIANO PROFISSIONAL DO PROFESSOR.....	63
Helma Portela Leite	
Maria Luiza Gomes Vasconcelos	
Capítulo 4 - A PERFORMATIVIDADE DA REFORMA EMPRESARIAL NO ENSINO JURÍDICO: DA “EDUCAÇÃO BANCÁRIA” NEOLIBERAL À PRÁXIS LIBERTADORA.....	77
Glaucio Batista da Silveira	
Lizandro Poletto	

Capítulo 5 - EDUCAÇÃO INFANTIL E A LÓGICA DA PERFORMATIVIDADE: TENSÕES COM A TEORIA DO APEGO DE JOHN BOWLBY	89
---	----

Wilma Nayra Rodrigues

Lucineide Maria de Lima Pessoni

Capítulo 6 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO NEOLIBERAL: ENTRE A EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA E A PRÁXIS EMANCIPATÓRIA	105
--	-----

Eliana Antônia Cunha Silva

Marcelo Máximo Purificação

Capítulo 7 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM TEMPOS DE AJUSTES NEOLIBERAIS: DIRETRIZES E TENSÕES CONTEMPORÂNEAS	119
--	-----

Eliana Pires da Silva

Lizandro Poletto

Capítulo 8 - EDUCAÇÃO SOB A ÓTICA NEOLIBERAL: IMPLICAÇÕES NAS ESCOLAS PÚBLICAS.....	133
---	-----

Ana Paula Leite da Silva

Selma Regina Gomes

Capítulo 9 - A RESISTÊNCIA DOCENTE NA INCLUSÃO DE ALUNOS EM TEMPOS DE NEOLIBERALISMO EDUCACIONAL: ENTRE ÍNDICES E SINGULARIDADES	147
--	-----

Karine Pedatella Silva

Selma Regina Gomes

Capítulo 10 - EDUCAÇÃO E NEOLIBERALISMO: INFLUÊNCIAS HISTÓRICAS E REPERCUSSÕES NA CONTEMPORANEIDADE	159
---	-----

Daniel Junior de Oliveira

Capítulo 11 - AGENDA EMPRESARIAL NA EDUCAÇÃO PÚBLICA E SEUS EFEITOS NA FORMAÇÃO HUMANA E NA EQUIDADE DO ENSINO	181
--	-----

Yvana Karla de Freitas Siqueira

Lucineide Maria de Lima Pessoni

Capítulo 12 - EDUCAÇÃO E POLÍTICA NA CONTEMPORANEIDADE: DESAFIOS E TRANSFORMAÇÕES.....	195
---	-----

Rosana Barbosa Silva Cabral

Anny Carolina de Oliveira

Capítulo 13 - A ESCOLA NÃO É MAIS NOSSA: COMO A COMPETIÇÃO E A PRESSÃO NEOLIBERAL GERAM VIOLÊNCIA E SILÊNCIO.....	215
--	-----

Diego de Carvalho Peres

Daniel Junior de Oliveira

Capítulo 14 - EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FINALIDADES EDUCATIVAS ESCOLARES: DESAFIOS EM CONTEXTOS DE RACIONALIDADE NEOLIBERAL	231
--	-----

Janaina da Silva Ramos Borba

Daniella Couto Lôbo

Capítulo 15 - A EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO POLÍTICA PÚBLICA: AVANÇOS, RETROCESSOS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS	247
---	-----

Paulécia da Costa Marcelino

Selma Regina Gomes

Capítulo 16 - OS DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO LETRADA EM TEMPOS DE NEOLIBERALISMO: IMPACTOS NAS PRÁTICAS DOCENTES E NA FORMAÇÃO DO LEITOR NA ESCOLA PÚBLICA	261
--	-----

Bianca Carvalho Pereira

Lizandro Poletto

Capítulo 17 - ESCASSEZ PROGNOSTICADA DE PROFESSORES: UMA CONTRIBUIÇÃO IDEALIZADA PELAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NEOLIBERAIS E A VALORIZAÇÃO DA CARREIRA DOCENTE	275
---	-----

Celma de Jesus Cândida Silva

Marcelo Máximo Purificação

Capítulo 18 - OBJETOS DE APRENDIZAGEM DIGITAIS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS E POTENCIALIDADES PEDAGÓGICAS	291
--	-----

Veridiani Leite Gondim

Lizandro Poletto

Capítulo 19 - FUNDAMENTOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DE VYGOTSKY E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA	309
Danúbia dos Santos Carvalhaes	
Selma Regina Gomes	
Capítulo 20 - A EPISTEMOLOGIA DA PRÁXIS EM PAULO FREIRE: UMA REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE E A EDUCAÇÃO EMANCIPADORA.....	329
Eliomar Martins da Silva Barros	
Selma Regina Gomes	
Capítulo 21 - ENTRE A DISCIPLINA E A EMANCIPAÇÃO: EDUCAÇÃO, PODER E MOBILIDADE SOCIAL EM QUE HORAS ELA VOLTA?	343
Douglas Gomes da Silva	
Daniel Junior de Oliveira	
SOBRE OS ORGANIZADORES	361
SOBRE AS AUTORAS E AUTORES	363

PREFÁCIO

A produção do conhecimento científico constitui uma das mais significativas expressões do compromisso da universidade com a compreensão crítica da realidade. É por meio da pesquisa, do diálogo entre diferentes perspectivas teóricas e da problematização permanente dos fenômenos sociais que se ampliam as possibilidades de interpretar os desafios do presente e de construir respostas capazes de contribuir para uma educação comprometida com a formação humana. É nesse horizonte que se insere a presente obra.

Ao abrir estas páginas, o leitor é convidado a percorrer um conjunto de reflexões resultantes de um percurso formativo alicerçado no estudo, na investigação científica e na construção coletiva do conhecimento. Os textos reunidos nesta obra expressam o amadurecimento intelectual de pesquisadores em formação, em permanente diálogo com seus orientadores, reafirmando a pesquisa não apenas como requisito da pós-graduação, mas como uma prática ética e social empenhada com a compreensão crítica da educação e com a busca de possibilidades para sua transformação.

A contemporaneidade caracteriza-se por profundas transformações econômicas, tecnológicas, culturais e políticas que alteram não apenas as formas de organização da vida social, mas também as maneiras pelas quais produzimos, compartilhamos e atribuímos sentido ao conhecimento. A velocidade da circulação das informações, a ampliação dos mecanismos de controle, a lógica da produtividade permanente, a crescente mercantilização das relações humanas e a fragilidade dos consensos democráticos impõem à educação desafios cuja complexidade exige análises rigorosas.

Paradoxalmente, enquanto aumenta a quantidade de informações disponíveis, tornam-se mais escassos os espaços destinados à reflexão crítica. Multiplicam-se dados, indicadores, estatísticas e rankings, mas nem sempre se ampliam as possibilidades de compreender os sentidos históricos, políticos e humanos que estruturam os fenômenos educacionais. A educação, frequentemente submetida às racionalidades da eficiência, da performatividade e da gestão por resultados, passa a ser interpelada por métricas que medem seu desempenho, mas silenciam questões

fundamentais acerca de sua finalidade, de seu compromisso público e de sua responsabilidade na formação humana.

Nesse cenário, a pesquisa assume uma responsabilidade que ultrapassa a produção de diagnósticos. Investigar significa interpretar criticamente a realidade, compreender as múltiplas determinações que configuram os fenômenos educacionais e produzir conhecimentos capazes de ampliar as possibilidades de intervenção social. A investigação científica não se reduz, portanto, à sistematização de informações ou ao atendimento de protocolos metodológicos; constitui um exercício intelectual comprometido com a construção de perguntas relevantes, com o rigor analítico e com a permanente disposição para problematizar aquilo que, muitas vezes, se apresenta como natural ou inevitável.

A diversidade da obra *Temas de Educação: contribuições da pesquisa* para a compreensão e a transformação social evidencia uma das maiores riquezas do campo educacional: sua capacidade de articular diferentes objetos de investigação em torno de questões comuns. As pesquisas dialogam com problemas contemporâneos que atravessam o cotidiano das instituições escolares, da formação de professores, das políticas públicas, da inclusão, da cultura, das tecnologias e das relações entre Estado, sociedade e educação. Em comum, compartilham a convicção de que compreender esses fenômenos requer sólido embasamento teórico, rigor metodológico e compromisso com os sujeitos envolvidos nos processos educativos.

Outro aspecto de destaque reside na escolha dos referenciais teóricos que sustentam as análises. Longe de constituírem simples repertórios bibliográficos, os autores mobilizam diferentes tradições do pensamento educacional e das ciências humanas para interpretar criticamente os desafios contemporâneos. Essa pluralidade epistemológica demonstra que a pesquisa em Educação se fortalece justamente quando preserva sua abertura ao diálogo, à crítica e à construção permanente do conhecimento.

Sob essa perspectiva, cada capítulo representa mais do que a apresentação de resultados de investigação. Revela percursos de aprendizagem intelectual, amadurecimento teórico e inserção dos autores no debate científico contemporâneo.

Em um período histórico marcado pela consolidação de políticas neoliberais e pela busca de soluções imediatas, os autores recordam que transformar a educação exige, antes de tudo, compreendê-la em sua

complexidade. A pesquisa, nesse sentido, não oferece respostas prontas; oferece instrumentos intelectuais para formular melhores perguntas, ampliar horizontes interpretativos e fortalecer práticas comprometidas.

Nesse percurso, a escola é compreendida como um espaço privilegiado de formação humana, de produção de conhecimentos e de construção da cidadania. Nela, o professor desempenha um papel essencial como mediador do processo educativo, promovendo experiências que possibilitam aos estudantes desenvolver o pensamento crítico, a autonomia intelectual e a participação consciente na sociedade.

O leitor encontrará, ainda, discussões que abordam desafios cotidianos enfrentados pelas instituições escolares, entre eles a construção de práticas pedagógicas capazes de atender à diversidade dos estudantes e garantir uma educação inclusiva e de qualidade. Questões relacionadas ao acolhimento, às especificidades dos processos de aprendizagem, à valorização da docência e às condições necessárias para a efetivação do direito à educação são tratadas sob diferentes perspectivas teóricas, revelando a complexidade que envolve o trabalho educativo.

A leitura desta obra também convida à superação de interpretações simplificadoras. Os desafios vivenciados pela escola não podem ser atribuídos exclusivamente aos professores ou às instituições de ensino. A efetivação de uma educação pública de qualidade pressupõe o compromisso articulado entre escola, universidade, sociedade e poder público, por meio da implementação de políticas educacionais que assegurem condições adequadas de trabalho, formação docente, inclusão, equidade e garantia do direito à aprendizagem para todos os estudantes.

Ao chegar às mãos dos leitores, esta obra convida-nos a participar de um diálogo que permanece aberto. Cada investigação amplia uma conversa iniciada muito antes de sua escrita e que certamente continuará para além destas páginas. Afinal, o conhecimento científico não se encerra em respostas definitivas; alimenta-se do questionamento permanente, da revisão de conceitos e da disposição para compreender uma realidade que está continuamente em transformação.

Registro, por fim, minha sincera gratidão à Professora Dra. Selma Regina Gomes, ao Professor Dr. Daniel Junior de Oliveira e ao Professor Douglas Gomes da Silva pelo honroso convite para escrever este prefácio. Foi uma satisfação acompanhar a seriedade, o compromisso e a qualidade

das pesquisas aqui reunidas. Desejo que esta obra inspire novos estudos, fortaleça o diálogo entre pesquisadores e contribua para a produção de conhecimentos comprometidos com a compreensão crítica da realidade educacional e com sua transformação.

Carolina do Carmo Castro

Doutora em História (UFG). Docente da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Unidade Universitária de Ciências Socioeconômicas e Humanas (UnUCSEH).

APRESENTAÇÃO

Daniel Junior de Oliveira
Selma Regina Gomes
Douglas Gomes da Silva

No ano de 2024, foi lançado o livro *Questões Contemporâneas de Educação*, organizado pelo professor Dr. Daniel Junior de Oliveira e pela professora Dra. Selma Regina Gomes, como resultado das discussões teóricas realizadas na disciplina *Questões Contemporâneas de Educação*. A partir da publicação da referida obra, os organizadores decidiram estabelecer um projeto de socialização da produção científica, constituído pelas produções realizadas por mestrandos e mestrandas vinculados às diversas linhas de pesquisa, com a finalidade de promover a produção e a socialização do conhecimento desenvolvido pelos estudantes do Mestrado Acadêmico em Educação.

Em 2026, oferecemos aos leitores a obra *Temas de Educação: contribuições da pesquisa para a compreensão e a transformação social*. Esta obra nasce do reconhecimento de que a pesquisa constitui um dos mais importantes instrumentos para a produção de conhecimentos capazes de interpretar criticamente a realidade e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e humanizada. Ao reunir estudos desenvolvidos por pesquisadores em formação no âmbito da pós-graduação *stricto sensu* em Educação, este livro reafirma o compromisso da investigação científica com a análise rigorosa dos fenômenos educacionais e com a busca de respostas teóricas e práticas para os desafios que permeiam a educação contemporânea.

A expressão *Temas de Educação* reflete a pluralidade de objetos de estudo, perspectivas teóricas e abordagens metodológicas que caracterizam o campo educacional, evidenciando sua complexidade, dinamicidade e historicidade. Por sua vez, a referência às contribuições da pesquisa ressalta o papel fundamental da produção científica na ampliação da compreensão dos processos educativos, bem como na problematização das múltiplas determinações sociais, políticas, culturais e econômicas que atravessam a educação em seus diferentes contextos e níveis de ensino.

Ao enfatizar a relação entre compreensão e transformação social, esta obra assume a pesquisa como uma prática intelectual e social comprometida

não apenas com a descrição e a análise da realidade, mas também com a construção de possibilidades de intervenção e transformação. Nessa perspectiva, os textos aqui reunidos representam mais do que resultados de investigações acadêmicas; constituem exercícios de reflexão crítica, diálogo científico e compromisso ético com a educação como direito social e como prática de formação humana. Assim, este livro se apresenta como um espaço de socialização do conhecimento produzido na pós-graduação, reafirmando o potencial da pesquisa educacional para compreender, problematizar e transformar a realidade social.

A presente obra foi escrita por mestrandas e mestrandos, em coautoria com seus respectivos orientadores, integrantes das três linhas de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Mais – UniMais. As linhas de pesquisa são: *Educação, Instituições e Políticas Educacionais*; *Educação, Cultura, Teorias e Processos Pedagógicos*; e *Educação, Sociedade e Cultura*.

As produções teóricas reunidas neste livro contemplam análises e reflexões fundamentadas em interlocuções com diferentes referenciais teóricos e perspectivas epistemológicas, voltadas à compreensão de problemáticas educacionais que se evidenciam no contexto contemporâneo. Destaca-se, ainda, que estes constituem os primeiros escritos de muitos de seus autores em parceria com seus orientadores. Nesse sentido, “Os processos educativos e investigativos alcançam suas finalidades mais profundas apenas quando fundamentados em princípios éticos, solidários e emancipatórios” (Tiballi, 2026, p. 13). A autora destaca que a educação e a pesquisa não podem ser limitadas, isto é, não devem ficar sujeitas à mera transmissão mecânica de conteúdos, tampouco restritas à produção técnica de conhecimentos. Ao contrário, a pesquisa deve orientar-se para a formação de valores humanos e sociais, promovendo uma formação crítica e transformadora da realidade.

De acordo com Tiballi (2026), a produção do conhecimento fundamenta-se em três princípios: ético, solidário e emancipatório. Esses princípios encontram-se articulados entre si. O princípio ético, relacionado à pesquisa, refere-se à responsabilidade do pesquisador e às suas práticas investigativas, envolvendo honestidade intelectual e compromisso com a verdade. O princípio solidário parte do entendimento de que o conhecimento pode ser construído de forma coletiva, voltado ao bem comum, em uma perspectiva na qual o conhecimento passa a ser compreendido como um bem social, comprometido com a redução

das desigualdades sociais. Já o princípio emancipatório relaciona-se à investigação científica mediada pela educação, de modo a promover a autonomia intelectual e, consequentemente, a consciência crítica voltada à transformação da sociedade. Assim, o conhecimento produzido deve contribuir para a emancipação dos sujeitos e para a transformação social.

Entre os temas investigados, identificam-se discussões alinhadas aos princípios apontados por Tiballi (2026): ético, solidário e emancipatório. Sobressaem, portanto, debates relacionados às dimensões socioculturais, políticas, econômicas e estéticas que atravessam o campo educacional. Nesse sentido, a presente publicação visa contribuir para a socialização e a ampliação do conhecimento científico produzido na área da educação, fortalecendo o debate acadêmico e a produção intelectual no campo educacional.

O livro oferece aos leitores diversas perspectivas teóricas, iniciando com o capítulo: ***A cultura da performatividade e o adoecimento mental docente***, de autoria de Thalita Meneses da Silva Furtado e Ronaldo Manzi Filho, sustenta-se que a racionalidade neoliberal transforma o trabalho docente em uma prática submetida à lógica da performatividade, incidindo sobre a constituição subjetiva e emocional dos professores e produzindo sofrimento psíquico e adoecimento mental. A pesquisa fundamenta-se em uma abordagem teórico-crítica voltada à análise da performatividade, das políticas educacionais e dos efeitos subjetivos da lógica do desempenho, tendo em vista a racionalidade neoliberal. Nesse contexto, os autores analisam os impactos dessas políticas sobre o trabalho docente e a saúde mental dos professores. Os resultados indicam que a centralidade da performance, dos indicadores e das metas intensifica o trabalho docente, fragiliza a autonomia pedagógica e transfere para o professor a responsabilização por problemas estruturais da educação, contribuindo para processos de desgaste emocional, sofrimento psíquico e adoecimento mental.

O capítulo ***A performatividade na formação docente: desafios à construção crítica e emancipadora do professor contemporâneo***, de autoria de Karlo Adriano Pedatella e Anny Carolina de Oliveira, analisa criticamente os impactos da lógica da performatividade e das políticas neoliberais sobre a formação docente e a constituição da identidade profissional no campo educacional. Fundamentado nas contribuições teóricas de Stephen Ball, o estudo problematiza como a centralidade das métricas, dos indicadores de desempenho e da busca por eficiência e

Notas de fim' mensuráveis reconfigura o trabalho docente, submetendo-o a mecanismos de controle, comparação e responsabilização. Discute-se, nesse contexto, a noção de performatividade como uma tecnologia de poder que produz um sistema de “terror” e de “fabricação” de sujeitos, no qual os professores passam a ser avaliados não por processos formativos, mas por desempenhos quantificáveis e normativamente definidos. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa de caráter bibliográfico, estabelecendo diálogos entre Stephen Ball e outros referenciais críticos, como Michel Foucault, Gilles Deleuze e Paulo Freire, a fim de compreender os efeitos subjetivos, éticos e políticos dessas políticas sobre o fazer pedagógico. Conclui-se que a racionalidade performativa tende a fragilizar a autonomia docente, intensifica a precarização do trabalho e esvazia o sentido emancipatório da educação, evidenciando a necessidade de práticas de resistência fundamentadas em uma ética da alteridade, na crítica ao tecnicismo e na reafirmação da educação como prática política, ética e transformadora.

No capítulo *Performance e performatividade no trabalho docente: implicações para o cotidiano profissional do professor*, de autoria de Helma Portela Leite e Maria Luiza Gomes Vasconcelos, examina-se a performatividade como uma racionalidade presente na atuação dos professores, enfatizando suas consequências no cotidiano profissional do magistério. Parte-se do reconhecimento de que, no contexto contemporâneo da educação, o trabalho docente tem sido permeado por exigências institucionais voltadas à mensuração de resultados, à produção de evidências e à exposição pública das práticas pedagógicas. Trata-se de uma investigação teórico-conceitual, alicerçada em pesquisa bibliográfica e na análise de produções acadêmicas que exploram a performatividade e o trabalho docente no campo educacional. A discussão evidencia que a performatividade se manifesta nas rotinas profissionais por meio de dispositivos de avaliação, controle e monitoramento, incidindo sobre a organização das práticas pedagógicas, sobre o tempo escolar e sobre os sentidos atribuídos ao ofício docente. Ao concentrar-se nessas dinâmicas, o capítulo contribui para ampliar a compreensão das condições sob as quais o magistério se realiza no contexto brasileiro, destacando o papel central da performatividade na configuração contemporânea da docência.

O capítulo *A performatividade da reforma empresarial no ensino jurídico: da “educação bancária” neoliberal à práxis libertadora*, de autoria de Glaucio Batista da Silveira e Lizandro Poletto, parte da seguinte inquietação: por que o ensino jurídico brasileiro, mesmo orientado por diretrizes humanísticas, insiste em formar operadores técnicos em vez

de juristas críticos? A hipótese central é que essa cultura pedagógica não constitui mera herança do passado, mas uma expressão funcional da lógica neoliberal e da cultura da performatividade. O objetivo do estudo é analisar como a Educação Bancária (Freire, 1987), no ensino do Direito, articula-se à ideologia neoliberal e à performatividade (Ball, 2010), favorecendo a formação de profissionais ajustados às demandas do mercado em detrimento de uma educação emancipadora. Metodologicamente, adota-se uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, fundamentada em autores como Freire (1987, 1996), Freitas (2012, 2018), Ball (2010) e Silva (2018). Os resultados indicam que o ensino jurídico permanece marcado pela memorização, pelo tecnicismo e pela centralidade do desempenho em avaliações padronizadas, o que reduz a formação a indicadores quantitativos e competências operacionais. Em contraposição, a epistemologia da práxis (Silva, 2018) apresenta-se como um caminho contra-hegemônico para uma formação crítica, reflexiva e socialmente comprometida. Conclui-se que a superação da lógica performativa no ensino jurídico exige o rompimento com o tecnicismo neoliberal e o fortalecimento de práticas pedagógicas emancipatórias, visando à formação de juristas capazes de aliar excelência técnica, compromisso ético e transformação social.

No capítulo *Educação infantil e a lógica da performatividade: tensões com a teoria do apego de John Bowlby*, de autoria de Wilma Nayra Rodrigues e Lucineide Maria de Lima Pessoni, analisa-se as tensões entre a lógica da performatividade, característica das políticas educacionais neoliberais, e a Teoria do Apego de John Bowlby no contexto da Educação Infantil brasileira. Nas últimas décadas, observa-se uma crescente influência de organismos internacionais e de uma reforma empresarial que desloca o eixo da educação como direito para a educação como serviço mercadológico. Por meio de uma pesquisa bibliográfica, o trabalho articula as denúncias de mercantilização e privatização do espaço público presentes nas obras de Adrião et al. (2022), Freitas (2018) e Altmann (2002), confrontando-as com o conceito de performatividade de Ball (2010). O cerne da discussão reside no impacto da padronização curricular e da pressão por resultados sobre a saúde mental e o desenvolvimento afetivo de bebês e crianças pequenas. Recorre-se também a Bowlby (1989, 1990, 1998, 2002, 2006), de modo a explorar os conceitos de base segura, angústia de separação e formação de vínculos afetivos. Busca-se demonstrar que a lógica empresarial negligencia as necessidades biológicas e psíquicas fundamentais da infância. Além disso, aborda-se a saúde mental do professor diante do esgotamento gerado pela vigilância neoliberal. Com base na epistemologia da práxis de

Silva (2018) e nas estratégias de resistência propostas por Oliveira e Freitas (2022), conclui-se que a reumanização da Educação Infantil exige o resgate do vínculo afetivo como ato político e a defesa da escola como um porto seguro, imune às flutuações e às exigências do mercado.

No capítulo *Formação de professores no contexto neoliberal: entre a epistemologia da prática e a práxis emancipatória*, de autoria de Eliana Antônia Cunha Silva e Marcelo Máximo Purificação, discute-se como as políticas neoliberais têm influenciado a formação de professores no Brasil e reconfigurado o modo como os docentes atuam na escola. O objetivo do estudo é analisar de que forma essas políticas deslocam o foco da formação docente, que deixa de priorizar a reflexão crítica e passa a orientar-se por um modelo técnico, baseado em competências, metas e avaliações externas. A pesquisa é de natureza qualitativa e bibliográfica, fundamentada na análise de livros, artigos científicos e estudos relacionados à temática. Os resultados indicam que, ao adotar modelos inspirados na lógica de mercado, a formação de professores tende a reforçar a padronização, o controle e a busca por resultados imediatos, enfraquecendo a autonomia docente e reduzindo seu espaço de decisão no contexto escolar. Por outro lado, ao compreender a práxis como articulação entre teoria, prática e ação consciente, a formação passa a valorizar o pensamento crítico, o diálogo e o compromisso social do professor. Assim, a discussão aponta que a formação baseada exclusivamente na prática tende a conduzir o docente à adaptação ao sistema, enquanto a formação orientada pela práxis favorece uma atuação mais crítica, humana e transformadora.

No capítulo *Formação de professores para a educação inclusiva em tempos de ajustes neoliberais: diretrizes e tensões contemporâneas*, de autoria de Eliana Pires da Silva e Lizandro Poletto, aborda-se a consolidação da educação inclusiva, nas últimas décadas, como princípio orientador das políticas educacionais e da garantia do direito à educação para todos. Entretanto, sua efetivação ocorre em um contexto marcado pela influência crescente de políticas neoliberais, que têm introduzido na educação princípios como eficiência, produtividade, responsabilização e lógica de resultados. Diante desse cenário, o estudo parte da seguinte problemática: de que maneira os ajustes neoliberais influenciam a formação de professores para a educação inclusiva e quais tensões emergem desse processo? O objetivo é analisar as relações entre a política de formação docente voltada à educação inclusiva e as transformações educacionais associadas à racionalidade neoliberal. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa, fundamentada na

análise de produções acadêmicas, legislações e documentos normativos relacionados à temática. Os resultados indicam que, embora os marcos legais e as diretrizes educacionais defendam uma formação comprometida com os princípios da inclusão, observam-se contradições decorrentes da incorporação de mecanismos de regulação, avaliação e responsabilização que tendem a limitar processos formativos críticos e emancipatórios. Verifica-se, ainda, que tais tensões repercutem diretamente no trabalho docente, ampliando os desafios para a construção de práticas pedagógicas inclusivas. Conclui-se que a efetivação da educação inclusiva exige políticas de formação que ultrapassem perspectivas meramente técnicas e instrumentais, fortalecendo processos formativos comprometidos com a reflexão crítica, a valorização da diversidade e a garantia do direito à educação.

No capítulo *Educação sob a ótica neoliberal: implicações nas escolas públicas*, de autoria de Ana Paula Leite da Silva e Selma Regina Gomes, discute-se como a educação, enquanto instância integrante da sociedade, sofre influências do ideário neoliberal, corrente de pensamento que permeia a prática educativa e reformula suas finalidades. O estudo analisa tais influxos no contexto das escolas públicas, com o objetivo de apontar os impactos do modelo neoliberal sobre os estudantes das camadas socialmente mais desfavorecidas. Parte-se da premissa de que as reformas implementadas sob essa égide fazem com que a instituição escolar perca sua função primordial: a emancipação humana. Metodologicamente, a investigação fundamenta-se em uma análise crítica da literatura publicada em periódicos brasileiros, abrangendo as razões pelas quais a educação tornou-se foco central da agenda neoliberal. Os resultados apontam que o controle e a indução dessas políticas se mostram ainda mais intensos sobre as classes populares, convergindo para um mecanismo de controle social por meio da educação que incide diretamente sobre a formação da coletividade. Desse modo, a escola pública abdica de seu papel emancipatório, enquanto a atuação docente é reduzida a práticas padronizadas e alinhadas aos discursos de eficiência e produtividade, culminando no empobrecimento intelectual dos educandos.

No capítulo *A resistência docente na inclusão de alunos em tempos de neoliberalismo educacional: entre índices e singularidades*, de autoria de Karine Pedatella Silva e Selma Regina Gomes, analisa-se os impactos do neoliberalismo no campo educacional, com ênfase nas políticas educacionais, nas práticas docentes e na educação de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Fundamentado em pesquisa

de natureza bibliográfica e de abordagem qualitativa, o estudo discute como a racionalidade neoliberal, orientada pelos princípios da eficiência, da competitividade e da responsabilização individual, tem influenciado a formulação das políticas públicas educacionais. Tais orientações têm favorecido processos de padronização curricular, intensificação das avaliações externas, redução do investimento estatal e crescente mercantilização da educação. No âmbito da prática docente, esses processos repercutem na diminuição da autonomia pedagógica, na centralidade dos resultados mensuráveis e no fortalecimento de modelos pedagógicos padronizados, que, muitas vezes, desconsideram as especificidades dos processos de aprendizagem. Nesse contexto, tais dinâmicas podem representar desafios para a construção de práticas pedagógicas inclusivas e para o atendimento adequado às necessidades educacionais dos estudantes com TEA.

No capítulo *Educação e neoliberalismo: influências históricas e repercussões na contemporaneidade*, de autoria de Daniel Junior de Oliveira, desenvolve-se uma análise reflexiva sobre o percurso histórico da educação brasileira no período de 1985 ao início dos anos 2000, examinando, simultaneamente, a influência dos organismos internacionais e dos acordos multilaterais na formulação das políticas educacionais do país. A discussão está organizada em três eixos centrais. Inicialmente, aborda-se o avanço do neoliberalismo e seus impactos na educação brasileira; em seguida, analisa-se a atuação do Banco Mundial na orientação das políticas educacionais nacionais; por fim, examinam-se as transformações ocorridas na educação brasileira ao longo do período investigado. As análises realizadas indicam que a incorporação de diretrizes neoliberais contribuiu para a crescente vinculação das políticas educacionais às recomendações de organismos internacionais, reduzindo a autonomia do Estado na definição de suas ações educacionais. Tal processo produziu alterações estruturais na organização, na gestão e na condução das políticas públicas de educação no Brasil, cujos desdobramentos ainda podem ser observados no cenário educacional contemporâneo.

No capítulo *Agenda empresarial na educação pública e seus efeitos na formação humana e na equidade do ensino*, de autoria de Yvana Karla de Freitas Siqueira e Lucineide Maria de Lima Pessoni, analisa-se criticamente a agenda dos reformadores empresariais da educação e seus impactos sobre a formação humana e a equidade no ensino público. Fundamentado em autores críticos do campo das políticas educacionais, como Adrião e Domiciano (2020), Chauí (2018), Freitas (2013, 2018) e Oliveira e Almeida (2025), o estudo examina como as

reformas educacionais inspiradas na racionalidade neoliberal transferem para a educação pública lógicas de mercado baseadas na eficiência, na responsabilização, na padronização curricular e na gestão empresarial. Essas políticas comprometem a formação humana integral ao reduzir a educação a processos técnicos e instrumentais, fragilizando a autonomia docente, o pensamento crítico e a dimensão emancipatória da escola. O estudo revela que a adoção de mecanismos de responsabilização, plataformas digitais corporativas e sistemas privados de ensino aprofunda as desigualdades educacionais ao desconsiderar as condições sociais desiguais de escolarização e naturalizar processos de exclusão. Conclui-se que a agenda dos reformadores empresariais constitui um projeto político de mercantilização da educação pública, o que exige resistência crítica e a defesa da educação como direito social, orientada pelos princípios da justiça social, da democracia e da formação humana integral.

No capítulo *Educação e política na contemporaneidade: desafios e transformações*, de autoria de Rosana Barbosa Silva Cabral e Anny Carolina de Oliveira, tem-se como objetivo geral analisar a relação entre políticas públicas neoliberais, gestão educacional e formação de professores, considerando suas limitações e possibilidades. A implementação de políticas públicas educacionais busca identificar e enfrentar os problemas e as necessidades do sistema educacional, uma vez que sua efetivação pode contribuir para o aprimoramento do trabalho docente nas instituições de ensino. Metodologicamente, o estudo fundamenta-se em uma revisão bibliográfica de caráter crítico e em análise documental. Os resultados revelam a existência de problemas na implementação das políticas públicas educacionais, decorrentes da insuficiente atenção do poder público e da fragilidade das ações voltadas aos sistemas educacionais, à inclusão, à equidade, aos processos avaliativos e às estratégias de ensino. Conclui-se que a implementação de políticas públicas educacionais constitui elemento fundamental para o aprimoramento do trabalho docente. Particularmente no que se refere à formação de professores, reconhece-se seu papel social essencial na relação dialética entre as estruturas estabelecidas e as possibilidades de transformação social.

No capítulo *A escola não é mais nossa: como a competição e a pressão neoliberal geram violência e silêncio*, de autoria de Diego de Carvalho Peres e Daniel Junior de Oliveira, analisam-se as implicações da racionalidade neoliberal no cenário educacional brasileiro, investigando como a subordinação da escola à lógica de mercado redefine as finalidades educativas e as relações pedagógicas. Sob o aporte teórico da pedagogia crítica

e da sociologia da educação, discute-se o conceito de performatividade e a transformação da instituição escolar em uma “fábrica de currículos”, na qual a busca por resultados mensuráveis e rankings sobrepõe-se à formação humana integral. A pesquisa evidencia que essa dinâmica aprofunda o “dualismo perverso” entre a escola do conhecimento destinada às elites e a escola do acolhimento destinada às classes populares, convertendo a meritocracia em um mecanismo de reprodução das desigualdades e de violência simbólica. Discute-se, ainda, a precarização do trabalho docente e o adoecimento profissional, exemplificado pela síndrome de burnout, decorrentes das políticas de responsabilização (*accountability*) e da “uberização” pedagógica, potencializada pelas tecnologias digitais e pelo aumento da violência escolar. Conclui-se que o resgate da escola como espaço de emancipação exige o enfrentamento crítico das reformas empresariais, reafirmando a educação como um direito social inalienável e um compromisso ético com a justiça social.

No capítulo *Educação inclusiva e finalidades educativas escolares: desafios em contextos de racionalidade neoliberal*, de autoria de Janaina da Silva Ramos Borba e Daniella Couto Lôbo, tem-se como objetivo refletir sobre os desafios enfrentados pela educação inclusiva no Brasil. Para tanto, discutem-se as finalidades educativas escolares e a forma como estas têm sido influenciadas pelas políticas neoliberais implementadas a partir da década de 1990. Com base nessa perspectiva, apresenta-se um panorama histórico da influência dos Organismos Internacionais (OI) nas políticas educacionais brasileiras e, paradoxalmente, nas políticas públicas voltadas à educação inclusiva. A partir dessa discussão, considera-se que as finalidades educativas escolares, que deveriam orientar-se por princípios inclusivos, acabam por atender aos interesses e às relações de poder predominantes na contemporaneidade. Como percurso metodológico, realiza-se uma revisão de literatura centrada nos estudos de Libâneo (2019; 2025), Oliveira e Freitas (2022), Oliveira e Borges (2023), Freitas (2018), Dourado (2019), Schwartz e Batista (2021), Kassar (2011) e Mantoan (2017), além da análise de documentos legais, entre os quais se destacam a Constituição Federal (Brasil, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e a Declaração de Salamanca (1994).

No capítulo *A educação inclusiva como política pública: avanços, retrocessos e desafios contemporâneos*, de autoria de Paulécia da Costa Marcelino e Selma Regina Gomes, aponta-se que a educação

inclusiva e seu processo de implementação têm despertado o interesse de pesquisadores, educadores e organizações internacionais, nacionais e regionais, em um movimento de conscientização acerca da necessidade de se constituírem ambientes escolares e sociais inclusivos. Embora se reconheça os esforços de pesquisadores e estudiosos da área, a existência de experiências bem-sucedidas e as conquistas relacionadas ao direito à educação de qualidade e equitativa, esse processo ainda se apresenta lento e marcado por inúmeras lacunas. Apesar dos avanços regulatórios, persistem barreiras estruturais, sociais e culturais que dificultam a implementação efetiva da inclusão no sistema educacional. Nessa perspectiva, o objetivo deste estudo é problematizar a consolidação da educação inclusiva no Brasil, contrapondo o avanço das políticas públicas aos avanços, retrocessos e desafios contemporâneos. De modo específico, objetiva-se discutir os impactos políticos e educacionais das políticas de inclusão escolar na consolidação da educação como direito de todos e refletir sobre os desafios enfrentados pelas escolas públicas para efetivar práticas pedagógicas inclusivas e democráticas. Adotou-se uma abordagem qualitativa de natureza bibliográfica, apoiada em referenciais teóricos produzidos por pesquisadores da área. Os resultados revelam deficiências nos processos de disseminação, implementação e monitoramento das políticas inclusivas. Fatores como a insuficiência da formação docente, a escassez de recursos e as desigualdades entre áreas rurais e urbanas intensificam a fragmentação educacional.

No capítulo ***Os desafios da alfabetização letrada em tempos de neoliberalismo: impactos nas práticas docentes e na formação do leitor na escola pública***, de autoria de Bianca Carvalho Pereira e Lizandro Poletto, destaca-se que a alfabetização letrada, enquanto articulação fundamental entre o domínio do código escrito e seus usos sociais, constitui um direito basilar para a formação de leitores críticos. Na educação pública brasileira, contudo, esse processo sofre a pressão de uma racionalidade neoliberal que redefine os fins da escola sob a lógica do mercado e da eficiência. O estudo analisa os desafios que essa agenda impõe às práticas docentes e à formação do leitor nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter teórico-reflexivo, fundamentada, de um lado, nas contribuições de Magda Soares e em sua defesa da inseparabilidade entre alfabetizar e letrar e, de outro, em teóricos como Stephen Ball, que investigam os efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o currículo escolar. A reflexão teórica desenvolvida evidencia que a priorização de avaliações padronizadas, a centralidade dos rankings e a incorporação de modelos

de gestão empresarial subordinam a complexidade da alfabetização letrada à lógica dos resultados mensuráveis. Desse modo, essa racionalidade instrumental, ao mesmo tempo que fragiliza a autonomia docente e esvazia as práticas pedagógicas de seu contexto local, compromete a formação de leitores autônomos ao privilegiar habilidades técnicas em detrimento da leitura crítica. A principal contribuição do estudo reside na articulação entre a crítica às políticas neoliberais e os fundamentos da alfabetização letrada, argumentando que a efetivação desse direito exige resistência a um modelo que transforma a educação pública em mero instrumento de produção de capital humano.

No capítulo *Escassez prognosticada de professores: uma contribuição idealizada pelas políticas educacionais neoliberais e a valorização da carreira docente*, de autoria de Celma de Jesus Cândida Silva e Marcelo Máximo Purificação, tem-se como objetivo perceber como as políticas públicas sob a ótica capitalista contribuem como um espaço de formação humana integral para ser reconfigurado como um setor estratégico de reprodução do mercado para a atual realidade da carreira docente. Parte-se da compreensão de que a crise de escassez docente constitui um fenômeno intrinsecamente relacionado à racionalidade neoliberal que orienta as políticas públicas educacionais contemporâneas. Sob a égide do capitalismo tardio, a educação passou a ser gerida por métricas de produtividade e eficiência empresarial, resultando na intensificação do trabalho, na desvalorização salarial e no adoecimento físico e mental dos profissionais da educação. Por meio de pesquisa bibliográfica e análise crítica, o estudo argumenta que o crescente desinteresse pela carreira docente não constitui um subproduto acidental, mas uma consequência da racionalidade que mercantiliza a educação. Conclui-se que a superação desse cenário exige a transição de um modelo de gestão vertical para uma perspectiva participativa, na qual o docente atue como sujeito político central na formulação e na implementação de políticas que garantam sua valorização profissional, dignidade e autonomia pedagógica. A pesquisa fundamenta-se em uma abordagem teórico-crítica, apoiando-se em autores como Libâneo (2008), Ball (2005), Oliveira (2017), Silva (2009), Freitas (2012), Fernandes (2015) e Garcia (2009), entre outros.

No capítulo *Objetos de aprendizagem digitais nos anos iniciais do ensino fundamental: desafios e potencialidades pedagógicas*, de autoria de Veridiani Leite Gondim e Lizandro Poletto, aponta-se que o avanço das tecnologias digitais tem transformado as práticas pedagógicas na educação básica e exige que os professores integrem recursos tecnológicos de modo

crítico ao processo de ensino-aprendizagem. O estudo investiga a produção e o uso de objetos de aprendizagem digitais (OAD) por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, analisando desafios, estratégias formativas e potencialidades pedagógicas. O problema da pesquisa consiste em compreender como a literatura tem caracterizado essa produção e uso, bem como quais desafios e potencialidades são atribuídos a esses recursos? O objetivo é analisar a produção e o uso de OAD por docentes dos anos iniciais, identificando desafios, estratégias formativas e potencialidades pedagógicas. A metodologia adotada consiste em uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e interpretativa, fundamentada na análise de obras de referência na área, como Almeida (2014), Filatro (2008), Kenski (2012), Moran (2015), Papert (1994), Selwyn (2011) e Wiley (2002), entre outros autores que compõem o referencial teórico. Os resultados indicam que os OAD possuem significativo potencial pedagógico, mas seu valor depende da intencionalidade didática, da mediação docente, do planejamento pedagógico e das condições institucionais. Verificam-se lacunas na formação docente, precariedade da infraestrutura e ausência de tempo institucional destinado ao planejamento como os principais desafios identificados. Conclui-se que a produção e o uso crítico de OAD requerem processos de formação continuada que integrem dimensões técnicas, didáticas e críticas, além da implementação de políticas públicas que assegurem conectividade, suporte técnico e espaços de planejamento colaborativo.

No capítulo *Fundamentos da teoria histórico-cultural de Vygotsky e suas implicações para a educação contemporânea*, de autoria de Danúbia dos Santos Carvalhaes e Selma Regina Gomes, tem-se como objetivo analisar, por meio de uma revisão de literatura de natureza teórica, os fundamentos da abordagem histórico-cultural da aprendizagem e do desenvolvimento humano, com base na obra de Vygotsky e em produções acadêmicas contemporâneas que dialogam com essa perspectiva. Partindo da concepção de que o desenvolvimento do sujeito ocorre por meio de processos de mediação simbólica e de interações sociais, a pesquisa discute os principais conceitos da teoria de Vygotsky, como mediação, linguagem, internalização e zona de desenvolvimento proximal, evidenciando suas implicações para a prática pedagógica na contemporaneidade. Foram selecionadas 16 fontes científicas publicadas entre 2003 e 2025, com predominância de produções dos últimos cinco anos, as quais sustentam a atualidade e a relevância dessa abordagem para a construção de uma educação crítica, inclusiva e humanizadora. A análise revelou que a teoria

histórico-cultural oferece subsídios teóricos e práticos para a formação docente, para a organização do trabalho pedagógico e para o enfrentamento das desigualdades escolares, sobretudo ao situar o outro, a linguagem e o contexto social como elementos fundantes do desenvolvimento humano. Assim, reafirma-se o potencial transformador da educação orientada pelos princípios vygotskianos, promovendo o desenvolvimento integral dos sujeitos em suas múltiplas dimensões.

No capítulo *A epistemologia da práxis em Paulo Freire: uma reflexão sobre a formação docente e a educação emancipadora*, de autoria de Eliomar Martins da Silva Barros e Selma Regina Gomes, tem como objetivo destacar a epistemologia da práxis freiriana como um contraponto crítico às políticas educacionais neoliberais e às suas implicações para a formação docente, compreendendo-a como um conhecimento fundado na ação reflexiva. Esse modelo contrapõe-se à lógica neoliberal tecnicista, que passou a hegemonizar a educação brasileira a partir da década de 1990. Por meio de uma revisão bibliográfica de natureza qualitativa, o estudo estabelece um diálogo entre autores críticos e a obra de Paulo Freire para delinear os contornos de uma pedagogia intrinsecamente vinculada à transformação social. Os achados evidenciam que a práxis, em Freire, constitui um ato epistemológico-político de resistência. Sua materialização na formação de professores exige uma ruptura com modelos puramente instrumentais, apontando para a necessidade de uma formação crítico-emancipadora que consolide o educador como um intelectual transformador diante do pragmatismo mercantil contemporâneo.

No capítulo *Entre a disciplina e a emancipação: educação, poder e mobilidade social em Que Horas Ela Volta?*, de autoria de Douglas Gomes da Silva e Daniel Junior de Oliveira, analisa-se o filme *Que Horas Ela Volta?*, dirigido por Anna Muylaert, à luz das teorias de Michel Foucault, com o objetivo de compreender como as relações de poder, disciplinamento e resistência se manifestam no cotidiano e contribuem para a produção de subjetividades e para a manutenção de hierarquias sociais. Além disso, busca-se discutir o papel da educação e da escolarização como elementos capazes de tensionar essas relações, favorecendo processos de mobilidade social, resistência e emancipação humana. A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada nas contribuições de Foucault sobre poder disciplinar, biopoder e resistência, bem como em estudos educacionais acerca das finalidades educativas, da formação humana e das políticas educacionais contemporâneas. A análise evidencia que os mecanismos de poder não se restringem às grandes instituições, mas estão

presentes nas relações cotidianas e nos espaços domésticos, produzindo formas sutis de controle e normatização. Os resultados indicam que a trajetória da personagem Jéssica representa uma forma de resistência às hierarquias socialmente estabelecidas e revela a educação como importante instrumento de ampliação das possibilidades de participação social e de questionamento das desigualdades historicamente produzidas. Conclui-se que o filme possibilita compreender a articulação entre poder, educação e mobilidade social, evidenciando tanto os processos de reprodução das desigualdades quanto as potencialidades emancipadoras da escolarização.

Referências

OLIVEIRA, Daniel Junior de; GOMES, Selma Regina. (Org). **Questões Contemporâneas de Educação**. Cruz Alta: Ilustração, 2024.

TIBALLI, Elianda Figueiredo Arantes. PREFÁCIO. In: LEAL, Cristyane Batista; OLIVEIRA, Daniel Junior de; SILVA, Douglas Gomes da (Org). **Educação, cultura e diversidade: perspectivas em formação**. Santo Ângelo: Ilustração, 2026.

A CULTURA DA PERFORMATIVIDADE E O ADOECIMENTO MENTAL DOCENTE

Thalita Meneses da Silva Furtado
Ronaldo Manzi Filho

Introdução

Nas últimas décadas, ensinar deixou de significar apenas formar estudantes e passou também a significar produzir indicadores, cumprir metas e responder continuamente a mecanismos de avaliação. Ou seja, as políticas educacionais passaram a incorporar, de forma cada vez mais explícita, princípios oriundos da racionalidade neoliberal, tais como eficiência, produtividade, competitividade e responsabilização individual. Esse movimento tem produzido mudanças significativas na organização do trabalho educacional, nas formas de avaliação do desempenho docente e no próprio sentido atribuído à docência.

Nesse contexto, a cultura da performatividade emerge como um dos principais dispositivos reguladores das práticas educacionais. Stephen Ball (2010) compreende a performatividade como um mecanismo regulador que articula tecnologia, cultura e controle social, sustentado por processos contínuos de julgamento, comparação e exposição. As performances individuais ou institucionais passam a funcionar como indicadores de produtividade, qualidade e valor, definindo a posição e a legitimidade de sujeitos e organizações em contextos avaliativos. Trata-se, portanto, de uma lógica que reorganiza as relações de trabalho e redefine os critérios de validação do fazer docente.

Ball (2005) destaca que a performatividade se constitui como uma tecnologia política que regula práticas e subjetividades, estabelecendo padrões de comparação e julgamento contínuos. Para o autor, trata-se de um regime no qual os sujeitos são permanentemente convocados a demonstrar resultados, evidências e performances que possam ser medidas e auditadas. No campo da educação, essa lógica tem redefinido o valor do trabalho docente, deslocando-o de um compromisso ético-político com a

formação humana para uma lógica de resultados mensuráveis. Mark Fisher (2020) denomina ironicamente esse fenômeno como *stalinismo de mercado*.

Diante desse cenário, o sofrimento psíquico dos professores não pode ser compreendido como um fenômeno individual ou desvinculado das condições de trabalho. Ao contrário, trata-se de um processo socialmente produzido, que emerge da tensão entre as exigências institucionais performativas e o sentido atribuído pelos docentes à sua prática. Assim, coloca-se como problema de pesquisa compreender de que modo a racionalidade neoliberal, ao orientar as políticas e práticas educacionais por meio da cultura da performatividade, tem impactado a constituição subjetiva dos professores e contribuído para o seu sofrimento e adoecimento psíquico.

Nesse sentido, este artigo tem como objetivo geral examinar como a racionalidade neoliberal, ao instaurar a cultura da performatividade nas políticas e práticas educacionais contemporâneas, incide sobre a constituição subjetiva e emocional dos professores, produzindo sofrimento e adoecimento psíquico. O estudo se mostra pertinente no campo da Educação ao problematizar criticamente a naturalização da cultura da performatividade, oferecendo subsídios teóricos para o debate sobre saúde mental docente, políticas públicas e práticas institucionais comprometidas com a valorização do trabalho educativo e da formação humana.

O artigo mobiliza autores que discutem neoliberalismo, performatividade, subjetividade e trabalho docente, como Ball, Fisher, Pierre Dardot e Christian Laval. A análise busca articular tais referenciais de modo a compreender os efeitos das políticas educacionais performativas sobre a saúde mental docente.

Neoliberalismo, racionalidade política e educação

Em seu curso *Nascimento da Biopolítica*, Michel Foucault aponta, já na década de 1970, como a ideia de *homo aeconomicus* vinha colonizando todas as nossas esferas da vida. Ou seja, a racionalidade do *homo oeconomicus* passa a operar não apenas na economia, mas no corpo social em geral, organizando um novo modo de vida, voltada ao interesse do indivíduo e à produtividade (Foucault, 2004).

O neoliberalismo, conforme argumentam Dardot e Laval (2010), deve ser compreendido como uma nova razão do mundo, uma vez que determina nossa forma de viver, agir, sentir, pensar e desejar. Para os

autores: “O que está em jogo não é mais nem menos do que a *forma de nossa existência*, quer dizer, o modo no qual somos pressionados a nos comportar, nos relacionar com os outros e nós mesmos” (p. 5). Essa racionalidade produz sujeitos empreendedores de si mesmos, responsáveis por gerir sua própria performance, sucesso ou fracasso. Nesse contexto, a escola não estaria de fora dessa racionalidade (Manzi, 2022).

Fisher radicaliza o diagnóstico foucaultiano ao mostrar como essa racionalidade opera no campo educacional: “[...] longe de ser algo como uma torre de marfim a salvo do ‘mundo real’, a educação é a sala de máquinas da reprodução da realidade social, onde se confrontam diretamente as inconsistências do campo social capitalista” (2020, p. 49). Vemos, por isso, um modelo educacional que se expressa na crescente adoção de práticas gerencialistas inspiradas no setor empresarial. Fisher caracteriza essa colonização neoliberal na educação da seguinte forma:

Uma posição ideológica nunca é realmente bem-sucedida até ser naturalizada, e não pode ser naturalizada enquanto ainda for pensada como valor, e não como um fato. Não por acaso, o neoliberalismo tem procurado acabar com a própria categoria de valor em um sentido ético. Ao longo dos últimos trinta anos [o livro é de 2009], o realismo capitalista implantou com sucesso uma “ontologia empresarial”, na qual é simplesmente óbvio que tudo na sociedade, incluindo saúde e educação, deve ser administrado como uma empresa (Fisher, 2020, p. 34).

O neoliberalismo compreende a educação a partir de uma concepção de sociedade orientada pela lógica do livre mercado, segundo Freitas (2018), na qual a concorrência é tomada como princípio regulador capaz de promover, supostamente, o avanço social e a qualidade das instituições. Nesse sentido, a eficiência torna-se um valor central, enquanto a ineficiência é vista como algo a ser depurado por meio da competição. Tal racionalidade, ao ser generalizada para as diferentes esferas do Estado, sustenta a ideia de que a aplicação dos mecanismos de mercado produziria uma sociedade mais organizada e eficaz como aparece, por exemplo, em uma das formulações clássicas de Milton Friedman (1985).

A consequência dessa lógica é atribuir aos sujeitos a responsabilidade exclusiva por suas ações, tornando-os, enquanto indivíduos, responsáveis por seu sucesso ou fracasso. Assim, o mérito pessoal passaria a ser um dos critérios centrais para justificar eticamente as posições sociais – o esforço, por exemplo, seria reconhecido como mérito individual que justifica o porquê de uma pessoa ser bem-sucedida, como descreve Michael Sandel:

Em uma sociedade desigual, aqueles que alcançam o topo querem acreditar que seu sucesso tem justificativa moral. Em uma sociedade de meritocracia, isso significa que os vencedores devem acreditar que conquistaram o sucesso através do próprio talento e empenho (Sandel, 2021, p. 22).

Essa mesma lógica opera na educação, pois seria a partir dessa visão de mundo que o neoliberalismo atribui finalidades específicas a ela, redefinindo seu papel social e orientando políticas que deslocam o foco da formação humana para a lógica do desempenho, da produtividade e da responsabilização individual. E Sandel mesmo questiona o mérito daqueles alunos que conseguem entrar nas concorridas universidades norte-americanas:

Quem entrou com credenciais brilhantes, legítimas, se orgulha da conquista e considera que o fez por conta própria. Mas isso, de certa forma, é ilusório. Ainda que seja verdade o fato de a entrada refletir dedicação e empenho, não se pode dizer que foi somente resultado da própria ação. E o que dizer sobre pai, mãe e professores que ajudaram ao longo do caminho? E os talentos e dons não inteiramente resultantes das ações deles? E a sorte de viver em uma sociedade que cultiva e recompensa os talentos que eles por acaso têm? (Sandel, 2021, p. 23).

Sandel apresenta como a ideia de meritocracia produz arrogância e humilhação ao mesmo tempo. Aos vencedores, cabe mérito; aos perdedores, estes encontram o que supostamente “plantaram”. Quer dizer, a lógica meritocrática não produz apenas competição econômica; ela produz subjetividades moralizadas. O sujeito, portanto, não só trabalha, mas precisa o tempo todo ficar provando o seu valor.

Pensem isso dentro do contexto escolar, em que o professor é exigido que prove seu valor com dados numéricos, dependendo do desempenho dos alunos nos exames, por exemplo. O professor está sujeito à pressão, métricas, metas, responsabilização constante. Nesse contexto, o fracasso escolar, o baixo rendimento dos estudantes ou o não alcance de metas tendem a ser internalizados pelos professores como sinais de insuficiência individual, mesmo quando decorrem de condições estruturais mais amplas. Há, aliás, como consequência, uma tendência a instrumentalizar a finalidade educativa por essa via como constata, por exemplo, Daniel Oliveira e Raquel Freitas (2024).

As políticas educacionais neoliberais promovem, assim, um deslocamento da responsabilidade do Estado para os indivíduos e as instituições. Avaliações em larga escala, metas de desempenho e rankings

passam a funcionar como dispositivos de regulação do trabalho docente. Ball (2005) observa que, nesse contexto, o professor é constantemente avaliado não pelo processo educativo que constrói, mas pelos resultados que consegue apresentar. Assim, a performatividade produz uma cultura da comparação, da visibilidade e da vigilância.

É assim que Maria Tereza Esteban (2009), por exemplo, analisa a ideia de avaliação escolar no contexto de um poder econômico hegemônico, que realça o processo de individualização em detrimento da reflexão no ensino:

O exame, como estratégia de ruptura da relação intersubjetiva na produção individual e coletiva do conhecimento vai inserindo os estudantes num complexo processo de supervalorização do indivíduo, desterritorializado, afastado das experiências, contextos e produtos locais, que está vinculado à dinâmica imposta pelo modelo econômico dominante, mantendo os processos de subalternização. Um processo em que o próprio conhecimento é desvitalizado na medida em que conhecer se vincula a dominar para manipular e pôr - recursos naturais e sujeitos - a serviço da produção necessária à reprodução do modelo hegemônico. O exame se realiza como dispositivo em que o aperfeiçoamento técnico apaga a necessária reflexão ética (Esteban, 2009, p. 130).

Isso evidencia um deslocamento da finalidade educativa. Por mais que se frise em documentos que a educação tem um fim de formação integral do estudante, como vemos na BNCC (Brasil, 2017), no contexto neoliberal, a finalidade passa a ser o alcance de metas. A ideia de uma formação integral se organiza em torno do desenvolvimento de competências tais como conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, visando preparar o aluno para agir no mundo, e não apenas para memorizar conteúdos. Essa proposta envolve o desenvolvimento cognitivo, socioemocional, ético, cultural e estético, ou seja, busca alcançar as dimensões humanas da cultura com foco nas competências do indivíduo. Essa educação integral, conforme descrita na BNCC, também visa formar cidadãos críticos e autônomos, capazes de compreender a realidade, participar da vida social e política e tomar decisões responsáveis. Em outro nível, também visa preparar o aluno para o mundo do trabalho e para a vida em sociedade, o que pressupõe garantir a equidade: que todos tenham acesso à educação.

Entretanto, a própria ideia de frisar as competências individuais já é um indicativo de uma lógica neoliberal predominante na educação. Ao frisar maximizar os talentos individuais, estamos nos voltando a uma educação com base em interesses individuais. Assim, quanto mais cedo se

incentivar os alunos em seus talentos, melhor seria o resultado individual. Com isso, busca-se um sistema flexível, que crie oportunidades para escolha: os talentos são sempre colocados como central e incentivado sua performance, criando-se, portanto, metas, níveis de especialidade, perfis de competência entre outras coisas (também focando o desempenho e interesse pela aprendizagem).

Por outro lado, cria-se um ambiente de aprendizagem que seja atrativo/estimulante ao aluno. A ideia é recriar um mundo em que se reconheça (tenha prazer em estar ali e em aprender), que seja motivador (reduzindo o atraso escolar e o número de alunos não qualificados), com foco nas competências, buscando resultados na aprendizagem e habilidades. O aluno é aqui o agente de seu próprio processo de aprendizagem. Do mesmo modo, os professores devem ser motivados, serem especialistas em suas áreas específicas, para poderem direcionar o processo de aprendizagem e saber estimular os talentos individuais. Cria-se, portanto, uma desigualdade na própria escola com base no talento, interesses e potenciais ao selecionar, por exemplo, os “melhores alunos”, com melhores desempenhos/produtividade.

Tendo em vista esses talentos individuais, o que se cobra das escolas são resultados: notas e avaliações,; dados métricos que sejam disponibilizados para que o Governo os apresente como “ganho” na educação. Isso ocorre porque o próprio Estado precisa apresentar resultados que se enquadrem nessa lógica de produtividade. Ora, se Dardot e Laval trazem a ideia de uma nova razão de mundo, Laval, juntamente com Louis Weber, Yves Baunay, Roser Cusso, Guy Dreux, Daniel Rallet, desenvolve uma consequência dessa lógica na educação: a criação de uma *nova ordem educativa mundial*. Esta organiza-se em torno de instituições como a OCDE, a Comissão Europeia, o Banco Mundial e a OMC. O que impera nessa nova ordem é a configuração de políticas que adequem o modelo escolar ao quadro econômico neoliberal, homogeneizando conceitos, construindo valores comuns e fixando objetivos parecidos para criar uma unificação, um modelo de educação (Laval; Weber, 2002).

As organizações internacionais exercem um papel político centralizador e de normatização simbólica cada vez maior. Possuem não só força financeira, mas se destacam pelo seu caráter global (Laval, 2019, p. 19). Essas organizações criam recomendações sobre políticas públicas voltadas principalmente para os países emergentes ou em desenvolvimento. Os documentos são criados normalmente em conferências e reuniões

internacionais tais como a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, a Conferência de Cúpula de Nova Délhi e a Cúpula Mundial de Educação para Todos. Assim, os países-membros vinculados a essas organizações precisam seguir as diretrizes estabelecidas nessas reuniões, que acabam por se tornar uma espécie de meta que cada país deve atingir. São principalmente essas metas que organizam, em última análise, a finalidade educativa que precisa ser metrificada para verificar se os objetivos foram alcançados.

Dentro de uma lógica de competitividade, a metrificação passa a fazer parte da vida acadêmica. O desempenho precisa ser medido para ser comparado com ideais normativos. Avaliações devem ser realizadas e metas precisam ser alcançadas, uma vez que o próprio Governo se compromete a entregar resultados para as organizações multilaterais (Manzi; Caldeira, 2025). Obter boas notas e atingir metas se torna o foco central quando o que está em jogo são resultados. A escola depende desses índices para obter financiamento; os professores, para receberem bônus; os alunos, para a continuidade dos estudos ou acesso a bolsas. Ou seja, a educação organiza-se em torno de cumprir metas para que ela exista, o que incide sobre todos os envolvidos, inclusive o professor. Este é pressionado a ministrar aulas voltadas ao desempenho em provas, exigindo-se que seus alunos alcancem as notas esperadas.

Fisher nomeia essa lógica, ironicamente, de *stalinismo de mercado*: “O que o capitalismo tardio repete do stalinismo é justamente a valorização dos símbolos do resultado, em detrimento do resultado efetivo” (Fisher, 2020, p. 76). Essa ideia exprime o que vemos nas escolas: a valorização excessiva e quase exclusiva dos resultados em detrimento do que está previsto na BNCC.

Tal como uma empresa, as escolas, alunos e professores são avaliados. O desempenho de cada um determina seu valor. Tendo metas e um padrão estabelecido, alcançá-los se torna um fim em si mesmo. As finalidades educativas se dissolvem nesse objetivo, apresentando uma previsibilidade “quase científica” na obtenção de resultados (Fisher, 2020). Assim, torna-se contingente se o ensino transforma o estudante – se está agindo para tornar sua vida mais plena, seja intelectual, emocional, ética, social ou espiritualmente. O necessário é o desempenho, sendo secundário se esse saber modificou a visão de mundo do aluno.

Paralelo a essa burocracia estagnante no âmbito das reformas educacionais contemporâneas, observa-se a articulação de um conjunto

de elementos centrais que passam a orientar a organização e a gestão das instituições de ensino, independentemente do nível educacional. Conforme analisa Ball (2002), o mercado, a capacidade de gestão e a performatividade constituem tecnologias políticas interdependentes que estruturam esse novo modelo. Embora assumam diferentes intensidades conforme o contexto, tais elementos operam de forma articulada, reorganizando práticas, discursos e modos de regulação do trabalho educacional. Quando aplicadas de maneira conjunta, essas tecnologias apresentam-se como uma alternativa politicamente atrativa às concepções tradicionais de educação fundamentadas no papel do Estado e no bem-estar público, colocando-se em oposição às lógicas do profissionalismo e da burocracia. Portanto, esse movimento redefine as formas de governar a educação, deslocando o foco da confiança no saber profissional para mecanismos de controle, avaliação e desempenho.

Essa lógica tende a invisibilizar as condições concretas de trabalho, como a precarização das carreiras, a sobrecarga de tarefas e a escassez de recursos materiais e humanos. Simultaneamente, promove a internalização da responsabilidade individual, fazendo com que os professores se sintam culpados por não atingirem padrões de desempenho frequentemente inalcançáveis. Tal cenário contribui para a intensificação do trabalho docente e para o desgaste emocional contínuo.

Cultura da performatividade, subjetividade docente e adoecimento mental

Em um estudo sobre avaliação docente e a responsabilização pelos resultados educacionais, Eneida Oto Shiroma e Olinda Evangelista afirmam:

[...] as políticas dirigidas aos docentes têm em vista inculcar a lógica de gestão por resultados nas instituições escolares. A avaliação de docentes é recomendada pelos reformadores como uma das ações mais eficazes para melhorar o desempenho dos alunos nas avaliações. A implantação da gestão por resultados no sistema educacional tem menos a ver com questões propriamente educativas e mais com a busca de uma nova governabilidade para a educação pública unificada pela ideologia gerencialista. Publicar resultados de avaliações sem considerar as condições em que foram produzidos conduz a análises equivocadas sobre os fatores que interferem na relação ensino-aprendizagem (Shiroma; Evangelista, 2011, p. 127).

Shiroma e Evangelista apontam como essa implementação da gestão por resultados decorre de exigências exteriores à educação propriamente dita. Ora, essa lógica age diretamente na subjetividade do profissional. Pensando o neoliberalismo não só na política, mas enquanto uma tecnologia subjetiva, o trabalho docente tem sido, de forma crescente, submetido a processos de regulação, intervenção e prescrição que ultrapassam o âmbito pedagógico e incidem diretamente sobre a autonomia dos professores. Esse movimento associa-se a um clima político de desconfiança em relação à docência, alimentado por discursos de orientação neoconservadora e agendas reformistas alinhadas à nova direita, que, embora se expressem de modos distintos, assumem caráter global (Ball *et al.*, 2013). Nesse contexto, modelos de gestão baseados no desempenho, aliados a sistemas de responsabilização e prestação de contas, passam a estruturar os sistemas educacionais, reconfigurando o papel do professor e centralizando a figura do gestor.

As reformas educacionais implementadas a partir das décadas de 1980 e 1990 promoveram mudanças significativas na organização do trabalho docente ao introduzirem novas exigências profissionais sem a contrapartida de melhores condições de trabalho. Nesse cenário, o trabalho do professor torna-se um campo central de investigação, uma vez que reflete as transformações mais amplas vivenciadas pela escola, pela educação e pelo mundo do trabalho, profundamente impactados pelas dinâmicas sociais contemporâneas (Diehl; Marin, 2016).

A intensificação do trabalho docente tem contribuído de maneira significativa para a erosão da autonomia e da autoridade dos professores, ao submeter o exercício da docência a controles cada vez mais rígidos e prescritos. Esse processo está intrinsecamente relacionado à expansão de práticas gerencialistas e à consolidação da cultura da performatividade, que redefinem o trabalho educativo.

A cultura da performatividade incide de modo direto sobre a constituição subjetiva dos professores, transformando profundamente a forma que vivenciam o trabalho docente e se relacionam com sua prática profissional. Isso está presente, por exemplo, na preparação para as avaliações externas; no autocontrole emocional do profissional, na necessidade de demonstrar produtividade, em atividades burocráticas como no preenchimento de plataformas, na vivência escolar, em que os profissionais acabam se comparando. E tudo isso é metrificado: o valor do trabalho docente passa a ser medido prioritariamente por indicadores de

desempenho, metas e resultados quantificáveis, o que reduz a complexidade do processo educativo e invisibiliza suas dimensões éticas, relacionais e formativas. Conforme aponta Ball (2005), a performatividade opera como um regime de verdade que redefine o que conta como trabalho legítimo, deslocando o reconhecimento profissional para aquilo que pode ser comparado, ranqueado e auditado.

Esse regime performativo não atua apenas como um mecanismo externo de controle, mas é progressivamente internalizado pelos professores, afetando sua subjetividade. Ball *et al.* (2013), ao citar Lauretis, define a subjetividade como os padrões pelos quais contextos vivenciais e emocionais, sentimentos, imagens e memórias são organizados para formar a própria imagem, o sentido de si e dos outros, e as nossas possibilidades de existência.

Refletir sobre a subjetividade docente implica reconhecer que os discursos políticos neoliberais reconfiguram profundamente a forma como os professores compreendem a si mesmos, o sentido do seu trabalho e o próprio significado de ser professor e de ensinar. Esses discursos, para Ball *et al.* (2013) atravessam o cotidiano escolar e afetam os vínculos entre colegas, estudantes e gestores, ao constituírem a educação sob lógicas de desempenho, performance e mercantilização. Tais processos não se manifestam apenas nas políticas ou nas estruturas institucionais, mas se materializam nas experiências subjetivas dos docentes. Nesse sentido, o neoliberalismo não pode ser compreendido apenas como algo externo, presente em normas e procedimentos, mas como uma racionalidade internalizada que conforma modos de pensar, sentir e agir, revelando como os próprios sujeitos acabam por incorporar e reproduzir essa lógica no cotidiano educacional.

No estudo *O culto da performance – Da aventura empreendedora à depressão nervosa*, da década de 1990, Alain Ehrenberg estabelece uma correlação entre a exigência de performance e o aumento de patologias depressivas. O autor destaca como os métodos de gestão empresarial impulsionam os sujeitos a desenvolverem uma *performance de si*. Ou seja, que cada um crie uma imagem de desempenho, de alguém bem-sucedido, proativo, que consegue resolver problemas, que é flexível – uma espécie de herói, uma figura de empreendedor que realiza uma teatralização de si mesmo (Ehrenberg, 2010). Entretanto, a manutenção desse ideal impõe um custo elevado: o sentimento de nunca estar à altura do projetado, de

estar sempre devendo, de exigir de si cada vez mais, o que, em muitos casos, culmina na depressão.

O estudo de Ehrenberg é marcante porque mostra como a mudança empresarial na década de 1990 – em que as empresas adotaram a ideia de que cada indivíduo deve ser empreendedor de si – coincidiu com o crescimento de casos de depressão entre empresários. Estes passaram a descrever os mesmos mecanismos de autoexigência que caracterizam o espírito competitivo de uma empresa. O uso de medicamentos cresce de forma alarmante, servindo como um meio de “adequar” o empresário às novas demandas do mercado – estão aí para nos fazer “enfrentar a realidade”, como afirma Ehrenberg (2010).

Recentemente, Byung-Chul Han (2024) retoma a reflexão de Ehrenberg de modo crítico: é preciso admitir que o sujeito de desempenho não aceita sentimentos negativos, não seria capaz de elaborar conflitos, não enfrenta uma realidade que o negue, apenas lança mão de antidepressivos para reestabelecer desempenho. Para Han, se trata de uma violência sistêmica gerada na lógica do trabalho contemporâneo. Ao buscar alcançar a imagem ideal de uma pessoa bem-sucedida, o sujeito não cede apenas a um imperativo de obedecer a si (seguir as exigências internas), mas também à pressão do desempenho. Sem nada que o barre, o sujeito demanda de si infinitamente, só parando com burnout, por exemplo. Seria essa pressão constante (que o próprio sujeito faz de si e sem nada nem interior nem exterior que barre essa lógica) a principal causa de patologias contemporâneas – sob o novo mandato da sociedade pós-moderna do trabalho: nos tornamos animais que exploram a si mesmos, como se estivéssemos em guerra interna (Han, 2024).

A saúde mental docente torna-se, nesse contexto, uma questão central para a qualidade da educação e para o desenvolvimento dos alunos, uma vez que as condições subjetivas do professor incidem diretamente sobre o trabalho pedagógico. O adoecimento mental afeta não apenas o desempenho profissional, mas a própria vida do docente, sendo frequentemente individualizado pela lógica da performatividade, que desloca o sofrimento do campo político-institucional para a esfera da responsabilidade pessoal, reforçando processos de autogoverno e autoexploração característicos da racionalidade neoliberal.

Assim, quadros de ansiedade, depressão e síndrome de burnout tornam-se frequentes entre professores submetidos a contextos de alta exigência performativa. Tais adoecimentos revelam os limites de um modelo

educacional que prioriza o desempenho em detrimento do cuidado, da cooperação e da dimensão humana da docência. As práticas de gestão e a racionalidade técnica incorporam a lógica da performatividade ao cotidiano do trabalho docente, tornando a gestão difusa, naturalizada e permanente. Para Ball (2002), as ações dos professores passam a ser avaliadas sobretudo por sua contribuição para o desempenho institucional mensurável, reduzindo o espaço para reflexões éticas e políticas sobre a educação. Nesse processo, princípios como justiça social e formação democrática tendem a ser silenciados, enquanto se intensificam as exigências de produção de resultados e de performances consideradas legítimas.

Portanto, o sofrimento psíquico docente não pode ser compreendido apenas como consequência exclusiva da sobrecarga de tarefas, mas como expressão de um conflito profundo entre o sentido do trabalho educativo e as exigências performativas impostas pelas políticas institucionais (Manzi; Santos, 2025). Percebe-se que o adoecimento mental dos professores está associado à perda de autonomia pedagógica, à desvalorização simbólica da profissão e à fragilização dos vínculos coletivos no ambiente escolar. Quando o trabalho é orientado predominantemente por metas e resultados, o professor deixa de se reconhecer em sua prática, vivenciando sentimentos recorrentes de frustração, impotência e esgotamento. A exigência de performance dificilmente se coaduna com o ensino. Soma-se a esse cenário a pressão constante por desempenho, salários baixos e a falta de reconhecimento social.

Dessa forma, a cultura da performatividade contribui para a naturalização do sofrimento no trabalho docente, ao mesmo tempo em que individualiza a responsabilidade pelo adoecimento. Tal lógica dificulta a construção de respostas coletivas e institucionais ao sofrimento psíquico, reforçando a culpabilização do professor e obscurecendo as determinações políticas e estruturais que produzem esse cenário. Compreender esses processos é fundamental para problematizar criticamente as políticas educacionais contemporâneas e para afirmar a necessidade de modelos de gestão e avaliação comprometidos com a saúde mental e a dignidade do trabalho docente.

Compreendemos que o sofrimento do professor está dentro do que, em *Modernidade e ambivalência*, Zygmunt Bauman caracteriza como a privatização dos afetos própria da condição pós-moderna. Nessa perspectiva, o indivíduo assume a responsabilidade pelo que vivencia, como se fosse um problema de ordem estritamente individual, desvinculado do

social. Por exemplo, uma pessoa pode se sentir um fracassado ou inútil por estar desempregado, voltando a crítica não ao desemprego estrutural da sociedade neoliberal, mas à suposta incompetência individual. Essa privatização dos afetos foi, segundo Bauman (1999), a mais seminal das privatizações, pois paralisa a mobilização coletiva ao individualizar um problema de ordem social. Sobre o medo, Bauman escreve:

E, assim, os homens e as mulheres foram deixados sozinhos com seus medos; eles ouvem dos filósofos que o vazio veio para ficar e dos políticos que lidar com ele é seu próprio dever e preocupação. A pós-modernidade não acalmou os medos que a modernidade injetou na humanidade quando a deixou entregue a seus próprios recursos; ela apenas privatizou esses medos. [...] A privatização dos medos significa a privatização das rotas de fuga e dos veículos de fuga. Isso significa uma fuga do tipo “faça você mesmo”. A única coisa que se espera que a coletividade ofereça é um conjunto de kits de montagem para o trabalho. Tal como está, o mundo social aparece ao indivíduo como um conjunto de escolhas; um mercado, para ser mais exato (Bauman, 2023, p. 23-24).

Coloca-se, então, a questão de saber até que ponto continuaremos a aceitar o imperativo “faça por você mesmo”? Mais especificamente: deve o professor lidar individualmente com as angústias geradas por um sistema que exige desempenhos determinados? Fisher elabora essa questão em outros termos:

Em vez de atribuir aos indivíduos a responsabilidade de lidar com seus problemas psicológicos, aceitando a ampla privatização do estresse que aconteceu nos últimos trinta anos, precisamos perguntar: quando se tornou aceitável que uma quantidade tão grande de pessoas, e uma quantidade especialmente grande de jovens, estejam doentes? A “epidemia de doença mental” nas sociedades capitalistas deveria sugerir que, ao invés de ser o único sistema que funciona, o capitalismo é inerentemente disfuncional, e o custo para que ele pareça funcionar é demasiado alto. (Fisher, 2020, p. 37) Cada membro individual da classe subordinada é encorajado a sentir que sua pobreza, falta de oportunidades, ou desemprego é culpa sua e somente sua. Os indivíduos culparão a si mesmos antes de culparem as estruturas sociais; estruturas que, em todo caso, foram induzidos a acreditar que de fato não existem (são apenas desculpas, invocadas pelos fracos) (Fisher, 2020, p. 140).

Fisher faz notar como os alunos apresentam uma impotência reflexiva que tem seu correlato nas patologias difundidas entre os jovens. O número crescente de transtornos mentais, por si só, bloqueia a politização, pois, ao privatizar o problema – ao tratar o transtorno como um

desequilíbrio, por exemplo – descarta-se qualquer questionamento sobre o social. Assim, os transtornos seriam de ordem biológica e, portanto, um problema individual. A mesma lógica pode se estender ao professor. A esse processo de assumir individualmente a responsabilidade por problemas sociais, Fisher (2020) nomeia como *privatização do estresse*.

A experiência de Fisher como professor o leva a relatar que tanto alunos quanto professores buscam saídas dessa privatização do estresse por meio da automedicação e, por vezes, da terapia. Essa tem sido a forma de lidar com o sofrimento, experimentado como uma patologia psíquica individual, embora suas raízes residam no campo social e não em causas puramente biológicas: “Ou melhor, o aumento dos casos de depressão e ansiedade são um efeito da tendência, bem-sucedida, do neoliberalismo em privatizar o estresse: converter antagonismos políticos em condições médicas” (Fisher, 2020, p. 157).

Considerações finais

As análises desenvolvidas ao longo deste artigo evidenciam que o neoliberalismo, enquanto racionalidade política, tem reconfigurado profundamente a educação e o trabalho docente, deslocando o sentido histórico de formação humana e compromisso social para uma lógica centrada no desempenho e na responsabilização individual. Ao incorporar tecnologias de gestão, avaliação e performatividade, as políticas educacionais passam a operar como dispositivos de governo que não apenas regulam práticas institucionais, mas produzem subjetividades docentes alinhadas às exigências do mercado.

O diálogo com autores como Ball, Dardot e Laval e Fisher permite compreender que tais transformações ultrapassam o plano organizacional, incidindo diretamente sobre a autonomia profissional, as relações pedagógicas e a saúde dos professores. A intensificação do trabalho, a precarização das condições laborais e a internalização da lógica da performatividade contribuem para o desgaste emocional e para a erosão do sentido ético e coletivo da docência, ao mesmo tempo em que silenciam discursos fundamentados na justiça social, na equidade e na educação democrática. O sofrimento docente emerge, portanto, da crescente incompatibilidade entre a experiência ética da docência e as exigências performativas que passam a organizar a escola.

Diante desse cenário, torna-se fundamental reafirmar o trabalho docente como campo estratégico de reflexão e resistência, capaz de problematizar os efeitos da racionalidade neoliberal sobre a escola e os sujeitos que a constituem. Reconhecer essas dinâmicas é um passo essencial para a construção de políticas educacionais que valorizem o professor, promovam condições dignas de trabalho capazes de preservar dimensões da experiência educativa que escapam à lógica da mensuração e do desempenho.

O que se perde com uma escola voltada à produtividade, à métrica, é a formação humana como um todo: quando se foca em resultados, não sabemos se a escola está atuando na experiência do aluno, se os saberes estão transformando sua forma de ver o mundo, por exemplo. Afinal, o que acontece com a educação quando ensinar deixa de ser formação e passa a ser produção de indicadores?

Referências

- BALL, Stephen. Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação e Realidade**, v. 35, p. 37-55, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/15865>. Acesso em: 04 jan. 2026.
- BALL, Stephen. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539–564, 2005. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/447>. Acesso em: 09 jan. 2026.
- BALL, Stephen. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 15, núm. 2, p. 3-23, 2002. Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php/acervo/buscaador.html?task=detalhes&id=W2575953779>. Acesso em: 27 dez. 2025.
- BALL, Stephen *et al.* A constituição da subjetividade docente no Brasil: um contexto global. **Revista Educação em Questão**, vol. 46, núm. 32, maio-agosto, p. 9-36, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/5114> Acesso em: 01 abr. 2026.
- BAUMAN, Zygmunt. **Indícios da pós-modernidade**. São Paulo: Editora Unesp, 2023.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **La nouvelle raison du monde – Essai sur la Société néolibérale**. Paris: La Découverte, 2010.

DIEHL, Liciani; MARIN, Angela. Adoecimento Mental em Professores Brasileiros: revisão sistemática da literatura. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, Londrina, v. 7, n. 2, p. 64-85, dez. 2016. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-64072016000200005. Acesso em: 07 mar. 2026.

EHRENBERG, Alain. **O culto da performance – Da Aventura empreendedora à depressão nervosa**. Aparecida: Ideias & Letras, 2010.

ESTEBAN, Maria Teresa. Avaliação e fracasso escolar: questões para debate sobre a democratização da escola. **Revista Lusófona de Educação**, n. 13, p. 123-134, 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/349/34912395008.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2023.

FISHER, Mark. **Realismo capitalista – É mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo?** São Paulo: Autonomia Literária, 2020.

FOUCAULT, Michel. **Naissance de la biopolitique – Cours au Collège de France (1978-1979)**. Paris: Gallimard; Seuil, 2004.

FREITAS, Luiz. **A Reforma Empresarial da Educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e liberdade**. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2024.

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

LAVAL, Christian; WEBER, Louis (org.). **Le nouvel ordre éducatif mondial: OMC, Banque mondiale, OCDE, Commission européenne**. Paris: Syllepse, 2002.

MANZI, Ronaldo. **Neoliberalismo e educação – Conversas e desconversas**. Curitiba: Editorial Casa, 2022.

MANZI, Ronaldo; CALDEIRA, Lucas. **Neoliberalismo, organismos**

multilaterais e educação. **Teoria e Cultura**, v. 20, n. 2, p. 55-72, 2025. Disponível em: <https://periodicos.ufff.br/index.php/TeoriaeCultura/article/view/47173/29572>. Acesso em: 13 jan. 2026.

MANZI, Ronaldo; SANTOS, Gabriel. Sociedade neoliberal, escola neoliberal: entre a produção de métricas e a proliferação de diagnósticos. **Revista de Educação Interterritórios**, vol. 11, n. 20, p. 1-27, 2025. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/interterritorios/article/view/267317/50697>. Acesso em: 10 maio 2026.

OLIVEIRA, Daniel Junior de; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira. Finalidades educativas escolares no século XXI: Formação neoliberal desumanizante e concepção emancipatória da formação humana. **Revista Fragmentos de cultura**, vol. 34 (4), p. 727-737, 2024. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/fragmentos/article/view/14398/7020>. Acesso em: 26 abr. 2025.

SANDEL, Michael J. **A tirania do mérito – O que aconteceu com o bem comum?** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

SHIROMA, Eneida O.; EVANGELISTA, Olinda. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. **Perspectiva**, vol. 29, n. 1, p. 127-160, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2011v29n1p127> . Acesso em: 4 abr. 2024.

A PERFORMATIVIDADE NA FORMAÇÃO DOCENTE: DESAFIOS À CONSTRUÇÃO CRÍTICA E EMANCIPADORA DO PROFESSOR CONTEMPORÂNEO

Karlo Adriano Pedatella
Anny Carolina de Oliveira

Introdução

A educação contemporânea encontra-se atravessada por profundas transformações estruturais que não podem ser compreendidas de forma isolada das mudanças ocorridas nos campos econômico, político e social nas últimas décadas. A consolidação de uma racionalidade neoliberal, marcada pela reconfiguração do papel do Estado e pela expansão da lógica de mercado sobre as políticas públicas, tem produzido impactos significativos nos sistemas educacionais em escala global. Nesse contexto, a educação deixa progressivamente de ser concebida como direito social e prática formativa voltada à emancipação humana, passando a ser tratada como investimento estratégico para o desenvolvimento econômico, orientado por critérios de eficiência, produtividade e competitividade.

Esse deslocamento paradigmático redefine não apenas os objetivos da educação, mas também os modos de organização das instituições escolares, os processos de avaliação e, de maneira particularmente sensível, a formação e o trabalho docente. As políticas educacionais contemporâneas incorporam, de forma crescente, princípios oriundos do campo da gestão empresarial, tais como a mensuração de resultados, a padronização de práticas pedagógicas, a responsabilização individual e institucional e a intensificação dos mecanismos de avaliação externa. Tais princípios expressam a tentativa de submeter a escola aos imperativos do mercado, convertendo-a em uma organização regulada por parâmetros de desempenho, controle e utilidade econômica.

No interior desse cenário, a formação docente passa a ser tensionada por exigências contraditórias. De um lado, mantém-se, ao menos no plano

discursivo, a defesa da autonomia pedagógica, da inovação e da qualidade educacional; de outro, impõem-se dispositivos normativos que restringem a prática docente a metas previamente estabelecidas, indicadores de desempenho e protocolos padronizados. Como consequência, a formação do professor tende a ser progressivamente esvaziada de suas dimensões crítica, ética e intelectual, privilegiando-se uma concepção instrumental de competência, alinhada às demandas do sistema produtivo e às exigências da performatividade.

O professor, nesse contexto, deixa de ser reconhecido como sujeito central do processo educativo e como intelectual comprometido com a formação crítica dos estudantes, passando a ser interpelado como agente produtivo responsável pelo cumprimento de metas e pela obtenção de resultados mensuráveis. O trabalho docente passa a ser avaliado com base em rankings, índices e evidências quantificáveis, o que contribui para a fragmentação da prática pedagógica e para a intensificação dos mecanismos de controle sobre a atividade profissional. Essa lógica compromete a autonomia docente e reduz a complexidade do ato educativo a parâmetros técnicos, mensuráveis e comparáveis, distanciando-o de seus fundamentos humanizadores.

Conforme destaca Ball (2005, p. 544), a performatividade constitui um mecanismo por meio do qual “os indivíduos são julgados, comparados e diferenciados em relação a critérios de desempenho, produzindo novas formas de controle e regulação”. Nesse cenário, emerge, com centralidade, o debate acerca da performatividade nas políticas educacionais contemporâneas. Conforme analisa Ball (2005), ao discutir a performatividade nas políticas educacionais, a performatividade não se limita a um conjunto de técnicas de avaliação ou instrumentos de gestão, mas constitui uma tecnologia política de poder que reorganiza práticas, discursos e subjetividades. Por meio de avaliações constantes, comparações, metas e dispositivos de visibilidade, a performatividade produz um ambiente de pressão permanente que redefine os critérios de reconhecimento profissional e fabrica identidades docentes ajustadas às exigências do sistema.

Mais do que regular procedimentos, essa lógica incide diretamente sobre os modos pelos quais os professores se percebem, se avaliam e constroem sentidos para o seu trabalho. A centralidade dos indicadores e dos resultados mensuráveis desloca o foco da formação docente dos processos educativos para as performances observáveis, reforçando uma

cultura de responsabilização individual e fragilizando os vínculos coletivos e solidários no interior da escola. Nesse processo, a docência passa a ser atravessada por sentimentos de insegurança, instabilidade e desvalorização simbólica, que impactam profundamente a constituição da identidade profissional.

Diante desse quadro, o presente artigo propõe uma reflexão crítica sobre os efeitos da lógica da performatividade na formação docente e na constituição da identidade profissional do professor contemporâneo. A questão que orienta a investigação é: de que modo a racionalidade performativa, baseada em metas, indicadores e processos de responsabilização, incide sobre a formação docente e compromete o desenvolvimento de uma prática educativa crítica e emancipatória?

A relevância deste estudo justifica-se pela necessidade de compreender os impactos dessas transformações sobre o trabalho docente e seus desdobramentos na qualidade da educação, especialmente no que se refere à autonomia profissional, à precarização das condições de trabalho e ao esvaziamento do potencial formativo da escola. Ao problematizar tais dinâmicas, a pesquisa contribui para o campo das discussões contemporâneas em educação, particularmente no âmbito das políticas educacionais e da formação de professores.

O objetivo geral deste artigo consiste em analisar os efeitos da performatividade na formação docente e na constituição da identidade profissional. Como objetivos específicos, busca-se compreender os processos de fabricação exigidos por esse sistema e identificar possibilidades de resistência fundamentadas na pedagogia crítica, na ética da alteridade e na reafirmação da educação como prática política, ética e emancipadora.

Do ponto de vista teórico, o estudo fundamenta-se nas contribuições de Stephen Ball acerca da performatividade, em diálogo com Michel Foucault, especialmente no que se refere à noção de governamentalidade; Gilles Deleuze, com a ideia de sociedades de controle; e Paulo Freire, cuja perspectiva crítica sustenta a compreensão da educação como prática emancipatória. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico, que estabelece diálogo entre diferentes referenciais teóricos, com o intuito de compreender os efeitos éticos, políticos e subjetivos das políticas educacionais contemporâneas.

Por fim, o artigo está organizado da seguinte forma: inicialmente, discute-se o conceito de performatividade e suas implicações no campo educacional; em seguida, analisam-se seus efeitos sobre a identidade

profissional docente; e, por fim, apresentam-se reflexões acerca das possibilidades de resistência no interior dessas dinâmicas.

A performatividade como tecnologia política de poder nas políticas educacionais

Para Ball (2005), a performatividade deve ser compreendida não apenas como um conjunto de instrumentos avaliativos ou procedimentos técnicos de mensuração do desempenho, mas como uma tecnologia política de poder profundamente articulada às transformações neoliberais do Estado e das políticas públicas contemporâneas. Segundo o autor, a performatividade opera por meio de julgamentos, comparações e rankings que passam a regular comportamentos institucionais e individuais, redefinindo valores, prioridades e sentidos do trabalho educacional (Ball, 2005). Trata-se de um regime no qual o que importa não é o processo pedagógico em si, mas a capacidade de demonstrar resultados visíveis, mensuráveis e comunicáveis.

Nesse contexto, a educação passa a ser governada por uma lógica que privilegia a transparência performática em detrimento da reflexão crítica. Como observa Ball (2003), o professor é constantemente instado a provar seu valor por meio de evidências externas, o que gera um ambiente de pressão permanente e competitividade institucional. Lyotard (1984, p. 94) denomina esse processo como um sistema de “terror”, no qual:

O saber deixa de ser legitimado por sua contribuição à formação do espírito ou à emancipação dos sujeitos e passa a ser validado unicamente por sua performatividade. A pergunta que orienta o conhecimento já não é “isso é verdadeiro?”, mas “isso é útil?” e “isso melhora o desempenho do sistema?”. O critério de eficiência substitui outros valores e redefine o sentido do saber nas sociedades contemporâneas.

Nesse contexto, a legitimidade das práticas passa a ser orientada predominantemente por critérios de eficiência e desempenho, o que tende a enfraquecer outras formas de racionalidade e conhecimento. A formação do discente pode tornar-se excessivamente instrumentalizada, e o desenvolvimento sociocultural, bem como as habilidades a serem desenvolvidas, pode ser comprometido em detrimento dessas diretrizes que permeiam a educação como um todo na proposta educacional neoliberal. Ball (2005, p. 543) afirma:

A performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que utiliza avaliações, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança. O desempenho torna-se o principal

critério de valor, substituindo julgamentos éticos e profissionais mais amplos.

A performatividade pode ser entendida como uma expressão contemporânea da governamentalidade neoliberal. O neoliberalismo não se limita a um modelo econômico, mas constitui uma forma específica de governar sujeitos, produzindo indivíduos que internalizam normas e passam a se autorregular. No campo educacional, esse processo se manifesta quando professores passam a orientar suas práticas não a partir de princípios pedagógicos ou éticos, mas em função dos indicadores que regulam sua avaliação profissional.

Deleuze (1992), ao discutir a transição das sociedades disciplinares para as sociedades de controle, contribui para aprofundar essa análise. Se antes o poder se exercia por meio de instituições fechadas e vigilância direta, hoje ele opera de forma contínua, flexível e difusa, por meio de fluxos de informação e sistemas de monitoramento. O professor torna-se, assim, um sujeito permanentemente visível, cuja atuação é capturada por plataformas digitais, relatórios e métricas que produzem um controle menos coercitivo, porém mais internalizado.

Nesse cenário, Ball (2005) identifica a emergência do “indivíduo calculador”: um profissional que aprende a pensar, planejar e agir estrategicamente para atender às demandas do sistema performativo. Essa internalização da lógica avaliativa fragiliza a autonomia docente, pois desloca o centro da prática pedagógica do compromisso com a formação humana para a necessidade de corresponder às expectativas externas. O resultado é uma reconfiguração profunda do profissionalismo docente, que passa a ser definido menos por valores éticos e mais por performances quantificáveis.

Ball (2003, p. 216) afirma que a performatividade “redefine o que conta como trabalho válido, deslocando o foco dos processos educativos para os resultados visíveis e auditáveis”. Assim, a compreensão da performatividade como tecnologia política de poder permite avançar para além da análise estrutural das políticas educacionais, abrindo espaço para a investigação de seus efeitos concretos sobre a vida profissional dos docentes. É nesse ponto que emerge o conceito de “fabricações”, desenvolvido por Stephen Ball, como chave analítica para compreender os processos de construção identitária e as tensões vivenciadas pelos professores no interior dos regimes performativos.

A poética da fabricação e a crise da identidade profissional docente

A intensificação dos mecanismos de responsabilização no interior das políticas educacionais neoliberais impõe a professores e instituições escolares a necessidade permanente de prestar contas em um ambiente marcado pela competitividade, pela comparação e pela vigilância contínua. Nesse contexto, Stephen Ball introduz o conceito de *fabricações* para designar as versões estratégicas de sujeitos e organizações produzidas com o objetivo de atender às exigências externas de desempenho e mensuração. Segundo Ball (2005, p. 550), as fabricações são “representações estrategicamente produzidas para serem responsabilizáveis, ainda que não correspondam plenamente à prática real”. Trata-se de construções discursivas e práticas que não refletem necessariamente o trabalho pedagógico real, mas que são elaboradas para serem auditáveis, comparáveis e “responsabilizáveis”.

Na prática cotidiana da escola, esse processo desloca o centro do trabalho docente: o professor passa a investir uma quantidade significativa de tempo e energia em *parecer* eficiente, por meio do preenchimento de relatórios, da alimentação de plataformas digitais, da adequação a protocolos padronizados e da manipulação simbólica de indicadores, em detrimento da centralidade do ensino e da relação pedagógica. Como observa Ball, a performatividade não avalia o trabalho em sua complexidade, mas produz uma lógica de visibilidade seletiva, na qual apenas aquilo que pode ser medido, registrado e comparado adquire valor institucional.

Essa lógica gera o que o autor denomina de uma espécie de *esquizofrenia profissional*, caracterizada pela cisão entre o compromisso ético do professor com a aprendizagem significativa dos estudantes e as exigências formais impostas pelos regimes de performance. O docente passa a operar em um campo de tensões, no qual precisa conciliar valores pedagógicos historicamente construídos com imperativos externos que redefinem o sentido do seu trabalho. Tal processo não é neutro: ele incide diretamente sobre a constituição da identidade profissional. Nesse sentido, Nóvoa (2017, p. 112) afirma:

A profissão docente encontra-se ameaçada sempre que os professores deixam de ser reconhecidos como produtores de saber e passam a ser tratados como simples executores de políticas, programas e orientações externas. A identidade profissional fragiliza-se quando o trabalho docente é reduzido a procedimentos técnicos e indicadores de

desempenho, desvalorizando a experiência, o julgamento profissional e a reflexão crítica.

De fato, a identidade docente se fragiliza quando o saber da experiência, construído ao longo da prática e da reflexão coletiva, é substituído por uma identidade plástica, flexível e constantemente moldável para responder a novos índices, rankings e dispositivos avaliativos. A docência deixa de ser compreendida como um ofício ancorado em princípios éticos, epistemológicos e relacionais, passando a ser moldada por parâmetros externos, frequentemente alheios às realidades concretas da escola e dos sujeitos que nela atuam. O docente tem se adaptado a uma realidade em que os índices obtidos norteiam o futuro das ações que a comunidade escolar terá de enfrentar pelos próximos anos.

Conforme Ball (2005, p. 551): “O que está em jogo não é apenas o que fazemos, mas quem somos. A performatividade atua sobre a alma do profissional, produzindo identidades instáveis, fragmentadas e continuamente reconstruídas para atender às demandas externas”.

O resultado desse processo é a produção de formas de inautenticidade profissional, nas quais o professor se vê compelido a atuar performaticamente, encenando competências e resultados que nem sempre correspondem ao trabalho efetivamente realizado. Como destaca Ball, essa dinâmica culmina naquilo que o autor denomina como a perda da “alma” do profissionalismo docente, uma vez que os valores intrínsecos da educação, como o cuidado, o compromisso com o outro e a construção de sentidos, são progressivamente subordinados à racionalidade instrumental da eficiência e da produtividade.

Dessa forma, a poética da fabricação não se limita a um conjunto de práticas burocráticas, mas configura-se como um potente dispositivo de governo das subjetividades docentes, redefinindo identidades, reorientando práticas e esvaziando o sentido crítico da profissão. Trata-se, portanto, de um fenômeno central para a compreensão da crise contemporânea da identidade docente no contexto das políticas educacionais neoliberais.

As fabricações, enquanto respostas estratégicas às exigências do sistema performativo, não se limitam à esfera organizacional ou discursiva, mas produzem efeitos profundos sobre a subjetividade docente. A internalização da lógica da performance, associada à vigilância permanente e à comparação constante, intensifica o sentimento de insegurança, instabilidade e medo, configurando o que Ball denomina como o “terror

da performatividade”. É a partir dessa dimensão subjetiva que se aprofunda a análise do impacto das métricas sobre o ser professor.

O terror da métrica e a insegurança ontológica na docência contemporânea

A lógica da performatividade, ao consolidar-se como princípio estruturante das políticas educacionais contemporâneas, instaura no trabalho docente um regime permanente de incerteza ontológica. O professor passa a ter seu valor profissional continuamente mediado por métricas externas, rankings e indicadores de desempenho que, em geral, pouco dialogam com a complexidade, a historicidade e a imprevisibilidade do processo educativo. Nesse contexto, a interrogação sobre o próprio fazer pedagógico deixa de ser um exercício reflexivo e passa a assumir a forma de um imperativo subjetivo constante, expresso na pergunta silenciosa e recorrente: *estou produzindo os resultados esperados?*

Stephen Ball denomina esse fenômeno de “terror da performatividade”, caracterizando-o como um sistema no qual a visibilidade permanente, a comparação sistemática entre pares e a vigilância contínua produzem efeitos disciplinadores profundos sobre a subjetividade docente. Não se trata apenas de avaliar resultados, mas de instaurar uma cultura de exposição e responsabilização na qual o fracasso é individualizado e o sucesso, quando alcançado, exige intensificação constante do trabalho. Conforme observa Ball (2005, p. 543), a cultura da performatividade cria um ambiente em que “o medo do fracasso e da exposição pública passa a regular o comportamento profissional”, configurando um campo marcado pela instabilidade e pela pressão permanente.

Nesse regime, não há reconhecimento duradouro nem estabilidade simbólica: toda performance é provisória, passível de ser superada por novas metas, novos indicadores e novos dispositivos de avaliação. A docência passa, assim, a ser atravessada por uma lógica de urgência contínua, na qual o presente está sempre subordinado a uma expectativa futura de desempenho. Tal dinâmica fragiliza os vínculos profissionais e enfraquece a solidariedade docente, na medida em que a competição substitui a cooperação como princípio organizador das relações no interior da escola.

Além disso, professores e instituições escolares são comparados de forma constante, produzindo hierarquias simbólicas que reforçam desigualdades estruturais e invisibilizam as condições concretas de trabalho.

Aqueles que não atingem os índices estabelecidos são responsabilizados individualmente, como se os processos educativos pudessem ser reduzidos a variáveis técnicas plenamente controláveis. Essa individualização do fracasso desconsidera fatores sociais, econômicos e institucionais, deslocando para o professor a responsabilidade exclusiva por resultados que são, em grande medida, socialmente produzidos.

Sob uma perspectiva foucaultiana, esse processo pode ser compreendido como uma forma refinada de governo das condutas. Conforme analisa Foucault (1987), o poder moderno não opera apenas por meio da repressão direta, mas pela produção de sujeitos que internalizam normas e passam a se autorregular. No contexto neoliberal, essa racionalidade se intensifica, produzindo indivíduos que se avaliam, se controlam e se ajustam continuamente às expectativas do sistema. No campo educacional, o professor torna-se simultaneamente objeto e agente da avaliação, incorporando os critérios performativos como parâmetros de julgamento de si mesmo. Essa dinâmica pode ser aprofundada à luz das análises de Michel Foucault acerca do funcionamento do poder nas sociedades modernas. Ao deslocar o foco da repressão para a produção de subjetividades, o autor demonstra como os indivíduos passam a reconhecer-se e a conduzir-se segundo normas que operam de forma difusa e internalizada, o que permite compreender a performatividade como um dispositivo de governo das condutas no campo educacional. Foucault (1987, p. 29) afirma:

O poder não se exerce simplesmente como uma força repressiva, mas produz saberes, discursos e sujeitos. Ele atravessa os indivíduos, constitui-os como sujeitos e os leva a reconhecer-se a si mesmos a partir das normas que os governam. Assim, a sujeição não é apenas imposta de fora, mas construída no interior das próprias práticas sociais, operando de maneira contínua e capilar no cotidiano das relações sociais.

Desse modo, a performatividade não age apenas como um mecanismo externo de controle, mas como um dispositivo que atravessa a subjetividade docente, orientando práticas, escolhas pedagógicas e modos de ser professor. A centralidade das métricas desloca o foco da formação crítica e reflexiva para a adequação a padrões previamente definidos, comprometendo a construção de uma prática educativa fundada na autonomia intelectual e no compromisso ético com a formação humana.

Esse cenário impacta diretamente o caráter emancipatório da educação. Quando o valor do trabalho docente é definido exclusivamente por resultados mensuráveis, a educação como prática da liberdade perde

espaço, cedendo lugar a uma pedagogia instrumental e performática. O conhecimento deixa de ser concebido como construção histórica, social e dialógica e passa a ser tratado como mercadoria simbólica, válida apenas enquanto produz evidências de eficácia e desempenho.

Dessa forma, o terror da métrica não se configura como um efeito colateral indesejado das políticas educacionais contemporâneas, mas como um elemento estrutural da racionalidade performativa. Ao produzir insegurança ontológica, medo simbólico e autovigilância permanente, esse sistema funciona como um poderoso mecanismo de conformação subjetiva, reconfigurando o sentido da docência e fragilizando o professor enquanto intelectual crítico. É a partir dessa constatação que se impõe a necessidade de pensar a resistência não apenas como reação, mas como reconstrução ética, política e pedagógica da formação docente.

Resistência e emancipação: a reconstrução do pacto educativo na formação docente

Diante da hegemonia da lógica performativa, a resistência não pode ser compreendida como um gesto episódico ou meramente individual, mas como um processo ético, político e pedagógico contínuo. Ball (2005) propõe o que denomina de “hiperpessimismo ativista”, uma postura crítica que reconhece a força e a capilaridade do neoliberalismo sem, contudo, sucumbir à naturalização de seus efeitos. Trata-se de uma atitude de vigilância crítica permanente, que recusa a redução da vida docente a números, gráficos e indicadores.

No contexto da formação docente, resistir significa recuperar a centralidade da autonomia profissional e do compromisso ético com a formação humana. Essa perspectiva corresponde à pedagogia da autonomia de Paulo Freire, que sustenta:

A educação é um ato político, jamais neutro. O educador, ao ensinar, toma posição diante do mundo, dos homens e da história. Reduzir a prática educativa a um conjunto de técnicas ou procedimentos é negar sua dimensão ética e transformadora, esvaziando seu potencial de intervenção crítica na realidade social. (Freire, 1996, p. 98)

Nesse sentido, o ato educativo revela-se inseparável de uma ética do respeito, do diálogo e da responsabilidade política. A docência não pode ser reduzida a uma função técnica ou operacional, pois envolve escolhas,

valores e posicionamentos diante do mundo, reafirmando seu caráter essencialmente formativo e humano.

A resistência à performatividade passa, portanto, pela reconstrução do pacto educativo, em oposição ao modelo contratual imposto pela racionalidade neoliberal. Enquanto o contrato pressupõe troca, equivalência e mensuração, o pacto educativo fundamenta-se na confiança, na alteridade e no reconhecimento da educação como prática social complexa e imprevisível. Trata-se de afirmar que nem tudo o que importa na educação pode ou deve ser quantificado.

Essa reconstrução implica reconhecer o professor como intelectual crítico. Nesse sentido, Giroux (1997) argumenta que os professores devem ser compreendidos como intelectuais transformadores, capazes de produzir conhecimento, questionar estruturas de poder e atuar ativamente na construção de uma educação democrática. Tal perspectiva reforça a necessidade de uma formação docente que ultrapasse a dimensão técnica e promova o engajamento crítico com as realidades sociais e educacionais.

Nessa direção, a formação docente emancipatória deve superar a adaptação passiva às exigências do mercado e fomentar a leitura crítica das políticas educacionais, desvelando seus pressupostos ideológicos e seus impactos sobre o trabalho e a identidade profissional.

Além disso, a resistência não se limita ao plano individual, mas exige a construção de espaços coletivos de reflexão e ação. A valorização do trabalho colaborativo, da pesquisa crítica e da formação continuada comprometida com a transformação social constitui estratégia fundamental para enfrentar o isolamento e a fragmentação produzidos pela cultura da performatividade. Como destaca Laval (2004), é por meio da ação coletiva que se torna possível tensionar a lógica empresarial que invade a escola pública.

Em última instância, resistir à performatividade significa afirmar a educação como um campo de disputa política. A formação emancipatória do professor contemporâneo exige a recusa do tecnicismo, a defesa da dignidade do trabalho docente e a reafirmação da educação como prática ética, política e transformadora. Trata-se, portanto, de recolocar no centro do debate a questão que a racionalidade performativa insiste em silenciar: educação para quê e para quem?

Considerações finais

O presente estudo teve como objetivo analisar de que modo a lógica da performatividade, estruturada a partir de metas, indicadores e processos de responsabilização, incide sobre a formação docente e a constituição da identidade profissional do professor contemporâneo. Para tanto, desenvolveu-se um percurso analítico fundamentado em uma abordagem qualitativa de caráter bibliográfico, articulando contribuições teóricas que permitiram compreender a complexidade desse fenômeno no contexto das políticas educacionais contemporâneas.

Os resultados evidenciaram que a performatividade, embora frequentemente apresentada como estratégia de melhoria da qualidade e da eficiência educacional, opera como um sofisticado mecanismo de regulação e controle do trabalho docente. Ao submeter a prática educativa a critérios de mensuração, comparação e visibilidade, essa lógica contribui para a desprofissionalização da docência, para o enfraquecimento de sua dimensão ética e crítica e para a produção de um ambiente marcado pela insegurança ontológica e pela intensificação do controle sobre as práticas pedagógicas.

A partir das contribuições de Ball (2005), foi possível compreender a performatividade como uma tecnologia política de poder que ultrapassa o plano administrativo e incide diretamente sobre a constituição das subjetividades docentes. Em diálogo com Foucault (1987), evidenciou-se que esse processo se articula à governamentalidade neoliberal, produzindo sujeitos que internalizam os mecanismos de avaliação e passam a se autogerir segundo os parâmetros do sistema. Complementarmente, a leitura de Deleuze (1992) permitiu compreender a performatividade como expressão das sociedades de controle, nas quais o poder se exerce de forma contínua, difusa e descentralizada, intensificando os processos de monitoramento e regulação no campo educacional.

No plano das contribuições, este estudo reafirma a necessidade de compreender criticamente os impactos das políticas educacionais contemporâneas sobre a formação docente, contribuindo para o fortalecimento de uma perspectiva teórica que articula performatividade, governamentalidade e resistência. Do ponto de vista prático, aponta para a urgência de se repensar modelos formativos que superem a lógica tecnicista e promovam a autonomia, a reflexão crítica e o compromisso ético dos professores. Ademais, contribui para o debate sobre a centralidade da

formação docente na construção de uma educação comprometida com a justiça social e a emancipação humana.

Entretanto, é importante reconhecer que este estudo apresenta limitações inerentes à sua natureza teórica e bibliográfica, não contemplando análises empíricas que poderiam aprofundar a compreensão dos efeitos da performatividade em contextos educacionais específicos. Dessa forma, os resultados aqui apresentados devem ser compreendidos no âmbito de uma análise crítica e interpretativa, abrindo espaço para investigações futuras que explorem tais dinâmicas em diferentes realidades escolares.

Nesse sentido, sugerem-se como desdobramentos possíveis o desenvolvimento de pesquisas empíricas que investiguem os impactos concretos das políticas performativas no cotidiano escolar, bem como estudos que analisem práticas de resistência construídas por professores e instituições educacionais. Além disso, torna-se fundamental ampliar o debate sobre alternativas formativas que reafirmem a educação como prática social comprometida com a formação crítica e emancipatória.

Por fim, reafirma-se que a formação docente contemporânea se encontra no centro de uma disputa entre projetos distintos de educação. De um lado, a racionalidade performativa, orientada pela lógica do mercado, da eficiência e da mensuração; de outro, a perspectiva crítica, ancorada na tradição freireana, que compreende a educação como prática ética, política e emancipadora. Como lembra Freire (1996), ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua construção. Assim, resistir à performatividade não é apenas um gesto de oposição, mas um compromisso ético com a defesa da educação como espaço de liberdade, diálogo e transformação social.

Referências

BALL, Stephen J. **Profissionalismo, gerencialismo e performatividade**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 33, n. 119, p. 215-228, maio/ago. 2003.

BALL, Stephen J. **Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 30, n. 2, p. 5-23, jul./dez. 2005.

BALL, Stephen J. **Educação global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

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

GIROUX, Henry A. **Professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Planta, 2004.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1984.

NÓVOA, António. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1031-1049, out./dez. 2017.

PERFORMANCE E PERFORMATIVIDADE NO TRABALHO DOCENTE: IMPLICAÇÕES PARA O COTIDIANO PROFISSIONAL DO PROFESSOR

Helma Portela Leite
Maria Luiza Gomes Vasconcelos

Introdução

Nas últimas décadas, a educação no Brasil passou por transformações profundas que reconfiguraram a estrutura escolar e a subjetividade docente, dentre elas, reformas curriculares, políticas de responsabilização e avaliações em larga escala, tais como SAEB, PISA, consolidaram uma lógica de performatividade, na qual a ação pedagógica é mediada por parâmetros de eficiência e visibilidade. Nesse cenário, o cotidiano do professor é atravessado por uma crescente exigência institucional, que exige a produção constante de evidências de aprendizagem e o monitoramento rigoroso de indicadores, tarefas que ressignificam o próprio sentido do trabalho educativo.

Essa realidade, conforme aponta Dale (2004), integra um movimento global de reorganização das políticas educacionais que introduz racionalidades gerenciais no setor público. Tal processo redefine a gestão escolar ao incorporar práticas como parcerias público-privadas, terceirizações e modelos orientados por resultados, configurando o que se entende por privatização do público. No século XXI, essa lógica neoliberal transferiu para o docente uma responsabilidade ambígua: embora frequentemente apontado como despreparado, ele é, simultaneamente, o principal agente encarregado de bater metas e cumprir indicadores estipulados externamente.

Essa transição sinaliza o que Laval (2019) descreve como a erosão das finalidades históricas da escola. O projeto de formação crítica e emancipação tem sido preterido em favor de imperativos de produtividade e ajuste ao mercado. Assim, a escola converte-se em um espaço regulado

pela competitividade, onde o valor da educação é mensurado estritamente por sua utilidade econômica e eficácia estatística:

Desvalorização? Embora, mais do que nunca, o discurso oficial reconheça a educação como fator essencial de progresso, não podemos senão constatar a erosão dos fundamentos e finalidades de uma instituição que até pouco tempo atrás se dedicava à transmissão da cultura e à reprodução dos referenciais sociais e simbólicos da sociedade. O objetivo “clássico” de emancipação política e desenvolvimento pessoal que eram confiados à instituição escolar foram substituídos pelos imperativos prioritários da eficiência produtiva e inserção profissional. Presenciamos, na escola, a transmutação progressiva de todos os valores em mero valor econômico (Laval, 2019, p.23).

A educação básica no Brasil, embora reafirmada pelo discurso oficial como pilar do progresso social, atravessa um processo de profunda reconfiguração de suas finalidades históricas. A escola, tradicionalmente voltada à transmissão cultural e à formação intelectual, vê-se progressivamente orientada por racionalidades que privilegiam a eficiência, a produtividade e a adequação às demandas do mercado. Como observa Silva (2018), essa centralidade estratégica da educação nas políticas de Estado revela contradições profundas, enquanto o discurso prega a valorização profissional, a prática institucional impõe mecanismos de controle que redefinem o significado de ser professor.

Nesse cenário, as reformas educativas deixaram de ser apenas administrativas para se tornarem tecnologias de governo da conduta. Ao abordar esses impactos, Ball (2004; 2005) destaca o papel da performatividade: uma tecnologia política que penetra as culturas escolares e as subjetividades, produzindo novos perfis docentes e mercantilizando o conhecimento. Sob essa lógica, a qualidade educativa é reduzida a resultados comparáveis e mensuráveis, convertendo a escola em uma organização que deve, obrigatoriamente, comprovar sua eficiência por meio de indicadores externos.

A inserção da docência nesse regime de performatividade exige que o professor demonstre continuamente a eficácia de seu trabalho. O cotidiano escolar passa a ser permeado por uma cultura da comparação, onde o planejamento pedagógico é frequentemente atropelado pela urgência de produzir evidências e registros de desempenho. Esse fenômeno, muitas vezes naturalizado na rotina das instituições, intensifica o trabalho docente e altera os sentidos tradicionalmente atribuídos ao fazer pedagógico.

Ainda que exista uma vasta produção sobre performatividade na literatura educacional, observa-se que a maioria das análises prioriza o estudo macroestrutural das políticas e modelos de gestão. Há, portanto, uma lacuna quanto às implicações concretas dessa racionalidade para o dia a dia do educador. Diante desse quadro, este artigo investiga como a performatividade se manifesta na rotina docente e quais seus reflexos para a vida profissional na escola. O objetivo é analisar como a lógica da gestão por resultados incide sobre o trabalho docente, buscando compreender as tensões e os desafios que essa racionalidade impõe à organização da prática pedagógica contemporânea.

Diante desse quadro, este artigo investiga como a performatividade se manifesta na rotina docente e quais seus reflexos para a vida profissional na escola. O objetivo é analisar como a lógica da gestão por resultados incide sobre o trabalho docente, buscando compreender as tensões e os desafios que essa racionalidade impõe à organização da prática pedagógica contemporânea. Em última análise, pretende-se desvelar as marcas de um cotidiano que, sob a pressão da transparência e da métrica, vê-se diante do desafio de preservar a essência ética e humanizadora do ato de ensinar.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e interpretativo. O estudo fundamenta-se em pesquisa bibliográfica de autores que discutem a performatividade e as políticas educacionais contemporâneas, articulada à análise de narrativas e experiências docentes no contexto escolar. A investigação privilegia a compreensão dos significados atribuídos pelos professores às demandas institucionais e às práticas de monitoramento e avaliação, permitindo evidenciar como essas exigências são incorporadas, tensionadas ou resignificadas no cotidiano profissional. Trata-se, portanto, de uma análise que busca apreender a dimensão subjetiva e prática da docência sob o regime de performatividade, contribuindo para o aprofundamento do debate sobre as transformações do trabalho educativo na contemporaneidade.

Formação de professores e trabalho docente no contexto contemporâneo

No contexto brasileiro, o panorama da formação docente e se volta cada vez mais para responder a sistemas de avaliação e políticas de responsabilização, o que estimula a incorporação de lógicas performativas nos processos formativos. Observa-se, portanto, que professores são

preparados para cumprir metas, indicadores e padrões pré-estabelecidos, o que impacta profundamente a construção de sua identidade e seu entendimento sobre o próprio trabalho.

A criação de avaliações internas e externas para cursos de licenciatura, como previsto pela BNC-Formação (MEC, 2019) e implementado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), revela uma racionalidade regulatória cada vez mais forte, voltada para assegurar padrões nacionais de qualidade e controle. Essas normativas reforçam o papel central da avaliação como instrumento de monitoramento, acompanhamento e alinhamento das instituições formadoras às diretrizes oficiais.

No entanto, quando confrontados com as reflexões de Felipe (2009), esses mecanismos deixam claro que seus efeitos ultrapassam a dimensão meramente técnica ou administrativa. Ao enfatizar aprendizagens básicas, indicadores de desempenho e índices quantitativos, tais políticas tendem a redefinir a própria organização da formação e a maneira como docentes se relacionam com seus saberes. Assim, enquanto documentos normativos ressaltam a importância da regulação, a análise crítica alerta para o perigo do deslocamento da autoridade docente, já que muitos parâmetros são definidos externamente, prescrevendo o que deve ser ensinado, como e quando.

A interação entre a legislação vigente e a análise crítica permite visualizar uma tensão fundamental nas políticas atuais de formação de professores: de um lado, a tentativa de garantir controles e padrões de qualidade; de outro, o impacto desses mecanismos sobre a autonomia e os saberes adquiridos na experiência cotidiana da docência. Esse conflito, por sua vez, insere-se no debate mais amplo sobre performatividade e gerencialismo na educação, evidenciando como discursos sobre avaliação e qualidade resultam em novas formas de trabalho e preparação do educador.

Como consequência, o trabalho docente deixa de ser caracterizado apenas como ação pedagógica situada, fruto da interação com sujeitos e contextos, e passa a ser também objeto de monitoramento, comparação e exposição institucional. Observa-se, diante disso, que essa reconfiguração introduz novas formas de organizar o trabalho, alterando prioridades no cotidiano escolar, impactando planejamento de aulas, registros pedagógicos e dinâmicas de avaliação.

A presença reiterada dessas racionalidades afeta também a autonomia docente, restringindo espaços decisórios e flexibilidades sobre

tempos e modos de ensinar. O dia a dia na escola passa a ser marcado por exigências constantes de adaptação a padrões institucionais, sublinhando a importância de investigar como tais racionalidades se materializam na prática cotidiana e que efeitos produzem sobre o exercício profissional.

Portanto, é justamente nesse aspecto que se torna essencial aprofundar a análise sobre a performatividade, entendida aqui como racionalidade que estrutura, orienta e dá sentido a essas transformações. Centrar-se, assim, na performatividade permite compreender, de maneira mais precisa, como a exigência por resultado, visibilidade e mensuração se incorpora ao cotidiano da docência, modelando modos específicos de organizar a prática pedagógica.

Centrar-se, assim, na performatividade permite compreender, de maneira mais precisa, como a exigência por resultado, visibilidade e mensuração se incorpora ao cotidiano da docência, modelando modos específicos de organizar a prática pedagógica. Dessa forma, o trabalho docente deixa de ser validado pela profundidade da relação pedagógica para ser legitimado pela eficácia do dado estatístico. Essa transição da autonomia ética para a responsabilização técnica constitui o núcleo das tensões que passaremos a discutir na análise dos dados/próxima seção.

Diante desse cenário, torna-se evidente que a formação e o exercício da docência no Brasil estão imersos em uma lógica que tensiona, de maneira crescente, os sentidos históricos da profissão. A centralidade atribuída à mensuração, ao desempenho e à responsabilidade não apenas redefine práticas pedagógicas, mas também reconfigura a própria identidade docente, deslocando-a de um campo ético-relacional para um campo técnico-instrumental. Nesse contexto, compreender os efeitos da performatividade implica reconhecer que tais transformações não se limitam ao plano das políticas, mas se materializam nas escolhas cotidianas, nos modos de ensinar e nas formas de se reconhecer como professor. Assim, mais do que um conjunto de exigências externas, a performatividade constitui uma racionalidade que atravessa e reorganiza o trabalho docente, impondo desafios à preservação de sua dimensão crítica, reflexiva e humanizadora — aspectos fundamentais que permanecem em disputa no interior das práticas educativas contemporâneas.

Performatividade no cotidiano profissional do professor

A ideia de performatividade tem sido utilizada no campo educacional para analisar como o trabalho docente vem sendo organizado, regulado e legitimado no cenário atual. Articulada às transformações supracitadas, essa categoria permite compreender de que modo as exigências institucionais por desempenho, resultados e exposição pública passam a estruturar a atuação cotidiana do professor. Conforme destaca Ball (2004; 2005), a performatividade se configura como uma tecnologia política que redefine prioridades, valores e práticas nas instituições, orientando a docência com base em critérios de mensuração e comparação.

Sob esse mesmo olhar, Laval (2019) desenvolve uma crítica ao deslocamento dos sentidos atribuídos à escola nas políticas educacionais recentes, ao afirmar:

A “mercadoria da educação” é uma noção que deve ser entendida de várias maneiras. Vimos que, mais que nunca, a escola é encarada com um propósito profissional, para fornecer mão de obra adequada às necessidades da economia. Essa intervenção mais direta e mais premente na pedagogia, nos conteúdos e na validação das estruturas curriculares e dos diplomas significa uma pressão da lógica do mercado de trabalho sobre a esfera educacional (Laval, 2019, p.129).

A reflexão de Laval (2019) sobre a mercantilização escolar dialoga diretamente com o conceito de performatividade debatido por Ball (2004; 2005), evidenciando como as lógicas do mercado passam a moldar sentidos, objetivos e formas de organização da escola. Enquanto Laval (2019) foca a crescente interferência do mercado sobre currículos e diplomas, Ball (2005) aprofunda a discussão mostrando como essa pressão se traduz em mecanismos de regulação baseados em mensuração, comparação e responsabilização institucional.

Ao analisar os efeitos da performatividade sobre o dia a dia docente, Ball (2005) ressalta as tensões instaladas na prática pedagógica, especialmente no confronto entre o que realmente tem valor educativo e aquilo que é valorizado pelos sistemas de mensuração. Destaca o autor que:

Em quase todos os exemplos que citei há uma série de dualismos ou tensões. Tensão entre crenças e representação. Por um lado, os professores preocupam-se em saber se aquilo que fazem será representado ou valorizado dentro da mensuração da responsabilidade e, por outro, se essas mensurações, caso sejam levadas a sério, distorcerão ou “esvaziarão” sua prática. Paralelamente existe uma outra tensão, já indicada, entre os desempenhos medidos e os relacionamentos autênticos e significativos.

Isso atinge diretamente o cerne do que significa ensinar (Ball, 2005, p.555).

Essas tensões, longe de serem apenas micro conflitos nas escolas, dialogam com movimentos mais amplos de reorganização da educação, como mostra Laval (2019) ao discutir a transformação progressiva da escola em mercadoria. Tem-se, diante dessa proposição que Ball (2005) evidencia o embate entre performatividade e sentido pedagógico, já Laval (2019) expande tal análise ao mostrar que as lógicas de mercado incidem diretamente sobre currículos, conteúdos e critérios de validação escolar.

Nesse ponto de convergência, as dualidades vividas no cotidiano (entre convicções pedagógicas e exigências de representação, entre vínculos educativos autênticos e métricas institucionais) evidenciam a orientação da educação por finalidades produtivistas e econômicas. Assim, os dilemas relatados por Ball (2005) se conectam às análises de Laval sobre a mercantilização escolar, e juntos revelam como as pressões do mercado, mescladas a dispositivos performativos, redefinem os sentidos do trabalho educativo e do próprio ensino.

Nesse cruzamento, a mercantilização pode ser entendida como pano de fundo estrutural para a expansão da performatividade. A escola, orientada para produzir mão de obra ajustada às exigências econômicas, encontra nos dispositivos performativos – voltados ao desempenho, produtividade e eficiência, seus principais mecanismos de regulação. Desse modo, os olhares de Laval (2019) e Ball (2004; 2005) convergem ao destacar que a inserção dessas racionalidades econômicas reconfigura políticas, currículos e critérios de valor, consolidando uma educação regulada tanto por lógicas de mercado quanto por padrões mensuráveis de desempenho.

A presença quase onipresente de demandas performativas acaba exigindo dos professores uma gestão contínua entre tarefas pedagógicas e exigências administrativas. O cotidiano docente, portanto, passa a ser marcado por prazos, metas e controles que impactam o ritmo de trabalho e as relações dentro da escola.

Logo, compreender o peso da performatividade no trabalho docente implica questionar também como essas exigências são internalizadas, negociadas ou resignificadas nas práticas diárias dos professores. A realização de uma análise como essa que permitirá evidenciar os efeitos dessas pressões na organização do trabalho pedagógico, bem como nos sentidos atribuídos à profissão docente.

Na rotina escolar, a performatividade se materializa concretamente por meio de dispositivos que articulam avaliação, monitoramento e responsabilização. Ferramentas como avaliações externas, metas, registros padronizados, relatórios e indicadores de desempenho assumem centralidade na organização do trabalho docente. Esses mecanismos reorganizam o tempo escolar, modificam prioridades pedagógicas e impactam diretamente o planejamento, incidindo sobre o cotidiano profissional dos educadores.

Os dispositivos de avaliação que hoje atravessam o cotidiano escolar vão além do acompanhamento das aprendizagens e passam a interferir diretamente na organização do trabalho pedagógico. Ao definir o que deve ser ensinado, como registrar as práticas e de que maneira apresentar resultados, essas ferramentas tornam o trabalho do professor mais exposto e comparável, submetendo-o a padrões institucionais cada vez mais rígidos. Nesse contexto, a docência tende a ser reorganizada a partir de critérios de eficiência e produtividade, próprios da lógica gerencial, o que acaba por transformar o sentido do fazer docente e a forma como o professor se reconhece em seu trabalho diário.

Entretanto, a imersão da performatividade no trabalho dos professores não se dá de maneira homogênea ou linear. Ela é mediada pelos contextos institucionais, pelas políticas educacionais em diferentes instâncias e pelas trajetórias individuais dos docentes. Ainda assim, sua influência tende a provocar reconfigurações nas formas de exercer a docência, afastando o foco da reflexão pedagógica e deslocando-o para o atendimento de exigências administrativas e a geração contínua de evidências de desempenho. Ball (2005) sublinha que, em tais contextos, o professor se vê forçado a conduzir sua prática de olho naquilo que pode ser demonstrado e avaliado, o que impacta inevitavelmente a organização de sua rotina.

Essas mudanças têm implicações diretas no ambiente escolar, ao viabilizar novas formas de controle, acompanhamento e prestação de contas do trabalho pedagógico. O docente passa a equilibrar demandas pedagógicas e administrativas, alternando entre planejamento, execução de atividades e registro sistemático de resultados.

Nesse contexto, a análise pode ser aprofundada a partir das contribuições de Michel Foucault, especialmente em *Vigiar e Punir* (1987), ao compreender a escola como um espaço atravessado por dispositivos disciplinares e mecanismos de controle. Para Foucault, as instituições

modernas operam por meio de técnicas de vigilância, normalização e exame, que visam produzir sujeitos dóceis e úteis. Tais mecanismos não se impõem apenas de forma externa, mas são internalizados pelos próprios indivíduos, que passam a se autogerir a partir das normas estabelecidas.

Ao aproximar essa perspectiva da noção de performatividade discutida por Ball (2004; 2005), observa-se que os atuais sistemas de avaliação e responsabilização funcionam como formas contemporâneas de vigilância, nas quais o professor é constantemente observado, comparado e mensurado. Os indicadores de desempenho, relatórios e metas operam como instrumentos de exame permanente, produzindo um campo de visibilidade no qual o docente se torna simultaneamente sujeito e objeto de controle. Assim como no modelo panóptico descrito por Foucault, não é necessária uma vigilância contínua explícita, pois a possibilidade constante de avaliação leva o próprio professor a regular sua conduta.

Além disso, a lógica da normalização, central na obra foucaultiana, pode ser identificada na padronização das práticas pedagógicas e na definição de critérios homogêneos de desempenho. O que foge a esses parâmetros tende a ser desvalorizado ou invisibilizado, reforçando um modelo de docência alinhado às exigências institucionais e aos imperativos da eficiência. Nesse sentido, a performatividade não apenas regula o trabalho docente, mas também contribui para a produção de determinadas subjetividades profissionais, nas quais o professor passa a se reconhecer a partir de métricas, resultados e evidências.

Dessa forma, o diálogo entre Foucault (1987) e os autores já mobilizados permite compreender que os dispositivos performativos não são apenas instrumentos técnicos de gestão, mas integram uma racionalidade mais ampla de governo dos sujeitos. A escola, atravessada por essas lógicas, configura-se como um espaço de produção e reprodução de normas, no qual o controle se exerce de maneira difusa, contínua e internalizada, redefinindo profundamente o cotidiano e a identidade profissional docente.

Ao articular performatividade e cotidiano docente, compreende-se como as racionalidades debatidas no âmbito da formação de professores se concretizam nas práticas diárias das escolas. Assim, a performatividade emerge como eixo interpretativo fundamental para ler as transformações contemporâneas da profissão docente, pois permite vincular formação, políticas educacionais e trabalho pedagógico. Essa perspectiva favorece,

portanto, uma compreensão ampliada das dinâmicas que atravessam o cotidiano do professor.

Repercussões da performatividade para o exercício profissional da docência

As repercussões da performatividade no exercício da docência assumem contornos amplos e multifacetados, incidindo sobre a organização do trabalho pedagógico, as dinâmicas dentro da escola e, fundamentalmente, sobre o significado atribuído ao próprio ato de ensinar. Quando a prática docente passa a ser guiada, de modo prioritário, por critérios de desempenho, exposição e resultados mensuráveis, também se mudam os parâmetros que sustentam o reconhecimento profissional. O que antes era valorizado, processos formativos cuidadosos, vínculos pedagógicos autênticos, espaço para invenção e criatividade, tende a ser ofuscado pelo protagonismo do que pode ser registrado, comprovado, quantificado. Esse movimento ecoa o que Laval (2019) descreve como a gradual conversão da escola em um espaço funcional às demandas produtivistas e econômicas.

No cotidiano do contexto escolar, essa racionalidade se revela na intensificação do ritmo de trabalho e na ampliação das responsabilidades dos professores. A exigência constante de registros, relatórios detalhados, controle de indicadores e comprovação de resultados acrescenta uma espessa camada burocrática ao cotidiano pedagógico, reorganizando tempos, prioridades e rotinas. Essa dinâmica remete, em certo sentido, à análise de Foucault (2014) sobre dispositivos de controle e normalização: o monitoramento incessante e a exigência de produção de registros operam como formas de disciplinamento que interferem diretamente sobre os sujeitos e suas práticas.

A lógica performativa se infiltra, ainda, no centro das decisões pedagógicas. Pressionado por metas institucionais e parâmetros definidos externamente, o professor se vê compelido a tomar decisões curriculares, escolher métodos de ensino e delinear estratégias avaliativas que atendam mais ao olhar das avaliações externas do que às singularidades da sala de aula. As contribuições Ball (2025) apontam que, sob as políticas educacionais globalizadas, redes de regulação alinham o trabalho docente a padrões internacionais, reforçando a busca por eficiência e desempenho mensurável,

muitas vezes em detrimento do contexto local e das necessidades reais dos estudantes.

Esse quadro incide também sobre as relações profissionais dentro da escola. A ênfase em resultados e a comparação constante entre desempenhos introduzem novos mecanismos de regulação simbólica, estimulando tanto práticas colaborativas quanto dinâmicas de competição entre professores e equipes. O desempenho individual ou coletivo vira critério para reconhecimento, legitimação e, por vezes, para tensionamentos sutis na convivência diária, reconfigurando tanto o trabalho em equipe quanto os modos de cooperação e apoio mútuo. Mais do que isso, a performatividade acaba por interferir de modo profundo nos sentidos atribuídos ao próprio exercício docente.

Logo, o valor do que é quantificável, ranqueável, comparável se sobrepõe a dimensões formativas que escapam aos números: o cuidado, o vínculo interpessoal, escuta ou construção conjunta do conhecimento aspectos que, para Laval (2019), são esvaziados na lógica mercantilizante que submete a escola aos imperativos do mundo empresarial. Ball (2024) destaca ainda que, nesse contexto, identidades profissionais e modos de ser professor também são remodelados, em larga escala, pelos processos de regulação performativa.

Diante disso, fica claro que as implicações da performatividade vão muito além de questões administrativas ou organizacionais. Elas atravessam o núcleo do trabalho e da identidade docente, atingindo espaços de autonomia, formas de relacionamento e os próprios sentidos da prática pedagógica contemporânea. Refletir criticamente sobre essas interferências é essencial para compreender a dimensão dos desafios postos ao magistério atual e para problematizar as condições vividas, todos os dias, pelos profissionais da educação nas escolas brasileiras.

Considerações finais

Este artigo propôs-se a investigar a performatividade como uma racionalidade que transpassa o trabalho docente, buscando desvelar tanto suas manifestações fenomênicas quanto as implicações concretas no cotidiano profissional. A análise evidenciou que a performatividade não opera meramente como um conjunto de diretrizes de políticas públicas externas; ela ganha densidade e materialidade ao se infiltrar nas rotinas

escolares, reorganizando o trabalho e ressignificando o próprio sentido do magistério.

No decorrer das discussões crítico-teóricas, confirmou-se que critérios de desempenho, visibilidade e mensurabilidade deixaram de ser apenas métricas administrativas para se tornarem elementos estruturantes da experiência docente. Essa lógica reconfigura as prioridades pedagógicas, submetendo o planejamento, os métodos avaliativos e a gestão do tempo a uma demanda constante por “evidências de sucesso”. O resultado é uma transformação profunda no *fazer docente*: o professor vê-se compelido a transitar entre a função de educador e a de gestor de sua própria produtividade, o que impõe novos — e por vezes exaustivos — contornos à sua identidade profissional.

Ademais, demonstrou-se que a performatividade atua como uma força centrípeta que desloca o eixo da reflexão pedagógica. O foco obsessivo no atendimento de metas institucionais muitas vezes sufoca a criatividade e a autonomia, gerando tensões inerentes entre o que é pedagogicamente necessário e o que é administrativamente exigido. A incorporação dessa racionalidade pela comunidade escolar não apenas altera as decisões didáticas, mas também impacta as dinâmicas de convivência, introduzindo uma cultura de monitoramento mútuo e autorregulação.

A principal contribuição deste estudo reside, portanto, em descortinar a performatividade em sua dimensão concreta e cotidiana, articulando políticas educacionais a percursos formativos e práticas de sala de aula. Ao afastar-se de um olhar puramente normativo para adotar uma abordagem sensível às dinâmicas reais do trabalho, o artigo oferece subsídios para compreender as metamorfoses da docência brasileira no século XXI, reforçando a performatividade como uma categoria analítica vital para entender os novos mecanismos de controle e regulação.

Por fim, embora a sistematização teórica aqui apresentada ofereça um panorama robusto, ressalta-se a urgência de investigações futuras de caráter empírico. É necessário escutar as trajetórias profissionais em diferentes etapas da educação básica e contextos regionais para compreender como essa “cultura do espetáculo” e do resultado afeta a saúde e a permanência dos professores na carreira. Em última análise, reconhecer a performatividade como componente incontornável do trabalho docente é o primeiro passo para resistir à sua lógica tecnocrática e resgatar a dimensão ética e política do ato de ensinar.

Referências

- BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/3DXRWXsr9XZ4yGyLh4fcVqt/?lang=pt> Acesso: 26 jan. 2026.
- BALL, Stephen J. **Profissionalismo, gerencialismo e performatividade**. Trad. Celina Rabello Duarte, Maria Lúcia Mendes Gomes e Vera Luiza Macedo Visocki. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 117, p. 539-564, nov. 2005. Disponível em: <https://publicacoesfcc.emnuvens.com.br/cp/article/view/447> Acesso: 26 jan. 2026.
- DALE, R. Globalização e Educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educação, Sociedade & Culturas**. Porto, n. 16, 2004, p. 423-460. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/bJbBCJS5DvngSvwz9hngDXK/abstract/?lang=pt> Acesso: 26 jan. 2026.
- FELIPE, Eliana da Silva. Privatização e filantropia na formação continuada de professores da educação básica: como pensa e atua a Associação Bem Comum. **Educação & Sociedade**; Campinas, v. 30, n. 108, p. 893–914, out. 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/143041> Acesso: 26 jan. 2026.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão; tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987.
- LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CP nº 22/2019, de 7 de novembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). 2019. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133091-pcp022-19-3&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192 Acesso: 26 jan. 2026.
- SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. **Epistemologia da práxis na formação de professores**: perspectiva crítico-emancipadora. Campinas, SP: Mercado de Letras. 2018.

A PERFORMATIVIDADE DA REFORMA EMPRESARIAL NO ENSINO JURÍDICO: DA “EDUCAÇÃO BANCÁRIA” NEOLIBERAL À PRÁXIS LIBERTADORA

Glaucio Batista da Silveira
Lizandro Poletto

Introdução

O ensino jurídico brasileiro foi historicamente constituído sob forte influência do formalismo, da centralidade da técnica e da valorização da memorização como estratégia predominante de aprendizagem. Embora as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Direito defendam uma formação humanística, crítica e socialmente comprometida, observa-se que grande parte das práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições de ensino superior permanece vinculada a modelos tradicionais de ensino, nos quais o estudante ocupa posição predominantemente passiva no processo educativo.

Essa realidade evidencia um distanciamento significativo entre os princípios oficialmente propostos para a formação jurídica e as práticas efetivamente desenvolvidas nos cursos de Direito. Em muitos contextos, o conhecimento jurídico continua sendo apresentado como um conjunto de conteúdos previamente estabelecidos, centrados na reprodução normativa e na preparação para avaliações e exigências profissionais. Como consequência, a formação crítica e reflexiva frequentemente cede espaço a processos educativos orientados pelo desempenho técnico e pela produtividade acadêmica.

A compreensão desse cenário exige ultrapassar a interpretação de que tais características constituem apenas uma herança histórica do bacharelismo jurídico brasileiro. Não se trata de mera sobrevivência do passado, mas de uma articulação ativa com as transformações educacionais contemporâneas. Conforme discutem Freitas (2012, 2018) e Ball (2010), as políticas educacionais das últimas décadas têm sido fortemente

influenciadas pela racionalidade neoliberal e pela chamada reforma empresarial da educação, marcada pela valorização da competitividade, da eficiência, da responsabilização e da cultura da avaliação. Nesse contexto, a educação passa a ser progressivamente reorganizada segundo parâmetros gerenciais e mercadológicos, nos quais o desempenho e a produtividade assumem papel central na definição da qualidade educacional.

A noção de performatividade, desenvolvida por Ball (2010), oferece importantes contribuições para a compreensão desse processo. Segundo o autor, a performatividade constitui um mecanismo de regulação baseado na comparação, no monitoramento e na avaliação contínua dos sujeitos e das instituições. Trata-se de uma lógica que estimula processos de autogerenciamento e responsabilização individual, nos quais os sujeitos passam a ser constantemente avaliados a partir de seu desempenho. No campo educacional, essa dinâmica fortalece práticas orientadas pelo cumprimento de metas, pela competitividade e pela valorização de indicadores quantitativos, reduzindo processos formativos complexos a parâmetros de desempenho e produtividade.

No ensino jurídico, os efeitos dessa racionalidade manifestam-se de diferentes formas. A centralidade atribuída ao Exame da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), a valorização de rankings institucionais, a busca por resultados quantitativos e o fortalecimento de práticas pedagógicas tecnicistas evidenciam a presença crescente da cultura performativa nos processos de formação. Nesse cenário, o conhecimento jurídico tende a ser concebido prioritariamente como instrumento operacional voltado ao atendimento das demandas do mercado, enfraquecendo o desenvolvimento da criticidade, da autonomia intelectual e da responsabilidade social que deveriam caracterizar a formação do jurista.

É nesse contexto que as contribuições de Freire (1987, 1996) assumem especial relevância para a análise proposta neste estudo. Ao problematizar a Educação Bancária, o autor critica modelos pedagógicos centrados na transmissão mecânica do conhecimento e na passividade dos estudantes. Para Freire (1987), a educação não deve restringir-se à transferência de conteúdos, mas constituir-se como prática dialógica, crítica e emancipadora, capaz de favorecer a compreensão da realidade e a participação ativa dos sujeitos nos processos de transformação social.

A articulação entre as contribuições de Freire (1987, 1996), Freitas (2012, 2018) e Ball (2010) permite compreender que a formação jurídica não pode ser analisada de forma isolada das transformações políticas

e econômicas que atravessam o campo educacional. A permanência de práticas pedagógicas marcadas pela passividade discente, associada à crescente valorização do desempenho e da produtividade, evidencia a necessidade de problematizar os fundamentos que orientam a formação profissional nos cursos de Direito.

Diante dessa problemática, o presente artigo parte da seguinte questão de pesquisa: em que medida a Educação Bancária presente no ensino jurídico favorece a consolidação de práticas pedagógicas alinhadas à lógica neoliberal e à cultura da performatividade? Assim, o objetivo do estudo é analisar como a Educação Bancária no ensino jurídico se articula à ideologia neoliberal e à cultura performativa, contribuindo para a formação de profissionais ajustados às exigências do mercado em detrimento de uma formação crítica e emancipadora.

Metodologicamente, a pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada na análise de livros, artigos científicos e produções acadêmicas relacionadas ao tema investigado. Segundo Gil (2002), a pesquisa bibliográfica possibilita ampliar e aprofundar a compreensão crítica de determinado fenômeno a partir da produção teórica já existente, permitindo ao pesquisador construir interpretações fundamentadas e articuladas com o conhecimento científico disponível.

O artigo está organizado em três partes principais. A primeira discute a reforma empresarial da educação e a cultura da performatividade no contexto neoliberal, tomando como referência as contribuições de Freitas (2012, 2018), Ball (2010) e Silva (2018). A segunda analisa como esses elementos se manifestam no ensino jurídico por meio da Educação Bancária, em diálogo com as contribuições de Freire (1987, 1996) e com as discussões sobre a epistemologia da prática desenvolvidas por Oliveira e Queiroz (2022). Por fim, a terceira parte apresenta a epistemologia da práxis, fundamentada em Silva (2018), como possibilidade contra-hegemônica para a construção de uma formação jurídica crítica, reflexiva e socialmente comprometida.

A reforma empresarial da educação, a performatividade e a formação jurídica

As transformações ocorridas nas políticas educacionais nas últimas décadas têm suscitado importantes debates acerca dos impactos da

racionalidade neoliberal sobre a organização da educação. Nesse contexto, a educação, historicamente compreendida como um direito social e um espaço de formação humana, passa a ser progressivamente influenciada por princípios associados à lógica empresarial, tais como eficiência, competitividade, produtividade e responsabilização. Essa dinâmica não se limita aos aspectos administrativos dos sistemas de ensino, mas alcança os currículos, as práticas pedagógicas e os próprios sentidos atribuídos aos processos formativos.

A incorporação desses princípios ao campo educacional tem contribuído para redefinir concepções de qualidade, gestão e desempenho, produzindo mudanças significativas na forma como a educação é pensada e organizada. Como consequência, observa-se o fortalecimento de perspectivas que atribuem centralidade aos resultados mensuráveis e à obtenção de metas, deslocando para segundo plano dimensões relacionadas à formação crítica, à autonomia intelectual e ao compromisso social da educação.

A análise desse cenário torna-se particularmente relevante para a compreensão da formação jurídica contemporânea. Embora o ensino do Direito possua especificidades históricas e institucionais próprias, ele não se encontra dissociado das transformações mais amplas que atravessam o campo educacional. Ao contrário, também passa a incorporar discursos, práticas e mecanismos de regulação alinhados às exigências de desempenho, produtividade e adaptação às demandas do mercado.

Dessa forma, compreender os fundamentos da reforma empresarial da educação e da cultura da performatividade constitui um passo necessário para a análise proposta neste estudo. A discussão desenvolvida nas seções seguintes busca evidenciar como esses processos repercutem no ensino jurídico, influenciando práticas pedagógicas, concepções de formação profissional e modos de produção do conhecimento. Ao mesmo tempo, procura identificar possibilidades teóricas e formativas capazes de tensionar essa lógica, abrindo espaço para perspectivas comprometidas com uma formação crítica, reflexiva e socialmente referenciada.

A reforma empresarial da educação e a racionalidade neoliberal

A compreensão das transformações educacionais ocorridas nas últimas décadas exige considerar o avanço da racionalidade neoliberal

sobre as políticas públicas e, de modo particular, sobre a educação. Longe de restringir-se ao campo econômico, o neoliberalismo configura uma forma específica de organização social que influencia modos de gestão, práticas institucionais e concepções de sujeito. Nesse contexto, a educação passa a ser progressivamente orientada por princípios como eficiência, competitividade, produtividade e responsabilização individual, incorporando valores tradicionalmente vinculados ao universo empresarial.

Para Freitas (2012, 2018), esse processo se materializa por meio da chamada reforma empresarial da educação, entendida como um conjunto de políticas e estratégias que busca reorganizar os sistemas educacionais segundo critérios gerenciais e mercadológicos. Tal perspectiva desloca o debate educacional de questões relacionadas à formação humana e ao direito à educação para preocupações centradas em desempenho, resultados e metas de aprendizagem. A qualidade educacional passa, então, a ser frequentemente associada à capacidade de produzir indicadores considerados satisfatórios pelos sistemas de avaliação.

Nesse cenário, avaliações em larga escala, mecanismos de responsabilização e modelos de gestão inspirados na iniciativa privada assumem papel cada vez mais relevante na definição das políticas educacionais. Segundo Freitas (2018), esses instrumentos não apenas monitoram resultados, mas também influenciam diretamente as práticas pedagógicas, os currículos e a organização do trabalho educativo. Como consequência, aspectos relacionados à formação crítica, à autonomia intelectual e à reflexão sobre a realidade social tendem a perder espaço diante da crescente valorização de competências consideradas mais adequadas às demandas do mercado.

A análise proposta por Freitas (2012, 2018) permite compreender que a reforma empresarial da educação não representa apenas uma mudança administrativa ou organizacional. Trata-se de uma reconfiguração mais ampla dos sentidos atribuídos à educação e à própria constituição dos sujeitos. Ao priorizar a lógica da eficiência e dos resultados mensuráveis, essa perspectiva contribui para consolidar uma concepção educacional voltada à adaptação dos indivíduos às exigências do mundo produtivo, reduzindo a complexidade dos processos educativos a parâmetros de desempenho.

Essa discussão torna-se particularmente relevante para o presente estudo, pois possibilita compreender que os desafios enfrentados pelo ensino jurídico não podem ser analisados de forma isolada. As transformações observadas nos cursos de Direito inserem-se em um movimento mais amplo

de reorganização da educação, no qual a formação profissional passa a ser cada vez mais influenciada por critérios de produtividade, competitividade e adequação ao mercado. Nesse contexto, torna-se necessário compreender de que maneira tais princípios são incorporados às práticas educacionais, questão que conduz à discussão sobre a cultura da performatividade, tema abordado na próxima seção.

A cultura da performatividade e seus efeitos na educação

A discussão sobre a reforma empresarial da educação encontra um importante desdobramento no conceito de performatividade desenvolvido por Ball (2010). Para o autor, a performatividade constitui uma tecnologia de regulação que opera por meio da comparação, da avaliação e do monitoramento permanente de indivíduos e instituições. Mais do que um instrumento de gestão, trata-se de uma racionalidade que redefine os critérios de reconhecimento, legitimidade e sucesso no campo educacional, atribuindo centralidade aos resultados mensuráveis e aos indicadores de desempenho.

Nessa perspectiva, o valor das instituições, dos profissionais e dos estudantes passa a ser crescentemente associado à capacidade de atingir metas previamente estabelecidas. A educação tende, então, a ser compreendida a partir de parâmetros quantitativos, nos quais eficiência e produtividade assumem posição central. Como consequência, dimensões relacionadas à formação crítica, à criatividade, à reflexão e ao compromisso social frequentemente são subordinadas às exigências de desempenho e aos mecanismos de avaliação.

Segundo Ball (2010), a cultura da performatividade produz efeitos que ultrapassam os processos formais de avaliação. Ela influencia comportamentos, orienta decisões institucionais e contribui para a constituição de subjetividades alinhadas à lógica da competição e da responsabilização individual. Nesse contexto, professores e estudantes passam a ser constantemente pressionados a demonstrar resultados, incorporando critérios de produtividade como referência para a avaliação de suas próprias práticas e trajetórias.

A expansão dessa lógica produz repercussões significativas sobre os processos educativos. Ao privilegiar resultados imediatos e indicadores quantitativos, corre-se o risco de reduzir a complexidade da formação humana a parâmetros técnicos e operacionais. A aprendizagem passa a ser

valorizada menos por sua capacidade de promover compreensão crítica da realidade e mais por sua utilidade na obtenção de resultados considerados satisfatórios pelos sistemas de avaliação e pelos mecanismos de controle institucional.

A análise proposta por Ball (2010) permite compreender que a performatividade não se restringe a instrumentos específicos de avaliação ou monitoramento. Trata-se de uma racionalidade que atravessa as práticas educacionais e redefine as próprias finalidades atribuídas à educação. Nesse sentido, a crescente valorização do desempenho e da produtividade não representa apenas uma mudança metodológica, mas uma transformação mais ampla dos referenciais que orientam os processos formativos e das expectativas construídas em torno da escolarização.

Para o presente estudo, essa discussão mostra-se particularmente relevante, pois possibilita compreender como a lógica performativa ultrapassa os limites da educação básica e alcança também a formação superior. No ensino jurídico, essa racionalidade manifesta-se na valorização de resultados, na busca por desempenho em avaliações externas, na centralidade atribuída à preparação técnica para o exercício profissional e na crescente preocupação com indicadores de qualidade institucional. Tais elementos contribuem para consolidar práticas pedagógicas voltadas à reprodução de conteúdos e ao atendimento de exigências externas, questão que será aprofundada na análise da Educação Bancária e de suas implicações para a formação jurídica contemporânea.

A educação bancária no ensino jurídico e a epistemologia da práxis

As discussões desenvolvidas nos tópicos anteriores permitem compreender que a racionalidade neoliberal e a cultura da performatividade produzem impactos que ultrapassam os aspectos administrativos da educação, alcançando também os modos de ensinar, aprender e produzir conhecimento. No campo jurídico, tais influências manifestam-se na permanência de práticas pedagógicas centradas na transmissão de conteúdos, na valorização da memorização e na preparação dos estudantes para responder às exigências de avaliações e certificações profissionais. Nesse contexto, as reflexões de Freire (1987, 1996) oferecem contribuições decisivas para a compreensão dos limites desse modelo formativo.

Ao discutir a Educação Bancária, Freire (1987) critica concepções pedagógicas nas quais o conhecimento é tratado como algo pronto e acabado, cabendo ao professor transmiti-lo e ao estudante recebê-lo de forma passiva. Nessa perspectiva, o processo educativo tende a privilegiar a reprodução de informações em detrimento da problematização da realidade e da construção crítica do saber. O estudante assume uma posição predominantemente receptiva, enquanto o professor é concebido como principal detentor do conhecimento legitimado.

Embora formulada em outro contexto histórico, a crítica freireana permanece atual para a análise do ensino jurídico contemporâneo. Em muitos cursos de Direito, a centralidade atribuída à reprodução normativa, ao estudo mecanizado da legislação e à preparação para exames e concursos evidencia a permanência de práticas que limitam a participação ativa dos estudantes nos processos de aprendizagem. Como consequência, o conhecimento jurídico corre o risco de ser reduzido à assimilação de conteúdos técnicos, enfraquecendo sua dimensão crítica, reflexiva e social.

Essa discussão encontra aproximação com as reflexões de Oliveira e Queiroz (2022) acerca da epistemologia da prática. Segundo os autores, determinadas concepções formativas tendem a valorizar excessivamente o domínio instrumental e a resolução imediata de problemas, privilegiando o saber-fazer em detrimento da compreensão crítica dos fenômenos sociais e educacionais. Quando incorporada aos processos de formação profissional, essa perspectiva pode contribuir para o fortalecimento de práticas voltadas mais à adaptação dos sujeitos às exigências do contexto vigente do que à problematização das condições que o produzem.

Em contraposição a essa lógica, Silva (2018) propõe a epistemologia da práxis como uma perspectiva formativa comprometida com a articulação entre teoria e prática, reflexão crítica e transformação social. Nessa abordagem, o conhecimento não é compreendido como um conjunto de informações a serem reproduzidas, mas como resultado de um processo de compreensão crítica da realidade, capaz de orientar intervenções conscientes e socialmente comprometidas.

A epistemologia da práxis possibilita conceber a formação jurídica para além da aquisição de competências técnicas e do atendimento às demandas do mercado profissional. Sob essa perspectiva, formar juristas implica desenvolver sujeitos capazes de interpretar criticamente os fenômenos sociais, compreender as contradições presentes na realidade e atuar de maneira ética e responsável diante dos desafios contemporâneos.

Trata-se de uma concepção que reconhece a importância do conhecimento técnico, mas não o dissocia de suas implicações sociais, políticas e humanas.

Dessa forma, a articulação entre as contribuições de Freire (1987, 1996), Oliveira e Queiroz (2022) e Silva (2018) permite compreender que os desafios do ensino jurídico não se restringem à adoção de novas metodologias ou estratégias pedagógicas. Envolvem, sobretudo, a necessidade de repensar os fundamentos que orientam a formação profissional. Nesse sentido, a superação da Educação Bancária e das lógicas performativas discutidas ao longo deste estudo exige o fortalecimento de práticas formativas comprometidas com a criticidade, a autonomia intelectual e a transformação social, princípios que encontram na epistemologia da práxis uma importante possibilidade de construção contra-hegemônica.

Considerações finais

O presente estudo teve como objetivo analisar como a Educação Bancária, discutida por Freire (1987), articula-se à lógica neoliberal e à cultura da performatividade no contexto do ensino jurídico brasileiro. Partiu-se da compreensão de que os desafios enfrentados pela formação jurídica contemporânea não podem ser explicados apenas por tradições históricas do bacharelismo ou por escolhas metodológicas isoladas, mas devem ser analisados à luz das transformações mais amplas que têm atravessado as políticas educacionais nas últimas décadas.

A discussão desenvolvida permitiu responder à questão de pesquisa que orientou o estudo, indicando que a Educação Bancária presente no ensino jurídico favorece a consolidação de práticas pedagógicas alinhadas à lógica neoliberal e à cultura da performatividade. Nesse sentido, identificou-se que a reforma empresarial da educação, analisada por Freitas (2012, 2018), tem contribuído para a incorporação de princípios gerenciais e mercadológicos nos processos formativos. Em articulação com esse movimento, a cultura da performatividade, discutida por Ball (2010), fortalece mecanismos de avaliação, controle e responsabilização que atribuem centralidade ao desempenho e à produtividade. Como consequência, a educação tende a ser progressivamente orientada por indicadores quantitativos e resultados mensuráveis, deslocando para segundo plano dimensões relacionadas à formação crítica e à reflexão sobre a realidade social.

No campo jurídico, essas transformações manifestam-se na valorização da memorização, da reprodução normativa e da preparação para avaliações externas e exigências profissionais. Tal configuração aproxima-se das características da Educação Bancária descritas por Freire (1987), na medida em que privilegia a transmissão de conteúdos em detrimento da participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento. Como resultado, a formação jurídica corre o risco de restringir-se ao domínio técnico e instrumental, enfraquecendo sua dimensão ética, política e social.

Em contraposição a essa lógica, o artigo assumiu o posicionamento teórico de que a epistemologia da práxis, proposta por Silva (2018), apresenta-se como uma perspectiva capaz de contribuir para a construção de processos formativos mais críticos, reflexivos e socialmente comprometidos. Ao defender a articulação entre teoria e prática, conhecimento e transformação social, essa abordagem amplia as possibilidades de compreensão da formação jurídica para além das demandas imediatas do mercado profissional.

Conclui-se, portanto, que a superação das lógicas neoliberais e performativas presentes no ensino jurídico não depende apenas da adoção de novas metodologias de ensino, mas exige a revisão dos fundamentos que orientam a formação profissional. Nesse sentido, fortalecer práticas pedagógicas comprometidas com a criticidade, a autonomia intelectual e a responsabilidade social constitui um desafio fundamental para a construção de uma educação jurídica coerente com os princípios democráticos e emancipatórios que devem orientar a formação dos futuros juristas.

Referências

- BALL, Stephen J. **Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1105-1126, out./dez. 2010.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação:

da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

OLIVEIRA, Daniel Junior de; QUEIROZ, Vanderleida Rosa de Freitas. Epistemologia e formação de professores: entre a prática e a práxis. **Poíesis Pedagógica**, Catalão, v. 20, p. 4-18, 2022. DOI: 10.69532/2178-4442.v20.74070.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítica emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 36, n. 1, p. 330-350, jan./mar. 2018. DOI: 10.5007/2175-795X.2018v36n1p330.

EDUCAÇÃO INFANTIL E A LÓGICA DA PERFORMATIVIDADE: TENSÕES COM A TEORIA DO APEGO DE JOHN BOWLBY

Wilma Nayra Rodrigues
Lucineide Maria de Lima Pessoni

Introdução

A entrada da criança nas instituições de Educação Infantil representa, na contemporaneidade, um dos ritos de passagem mais complexos e, por vezes, negligenciados da trajetória humana. Esse ingresso não se limita a uma mudança de espaço físico, visto que constitui o primeiro grande desafio aos sistemas de apego constitutivos do sujeito. No Brasil, esse processo ocorre em um território de intensas disputas ideológicas e econômicas. De um lado, a criança apresenta uma necessidade biológica premente de base segura (Bowlby, 1989) para suportar a transição do ambiente doméstico para o coletivo; de outro, as instituições de ensino são pressionadas por uma lógica de mercado que prioriza a eficiência métrica em detrimento da estabilidade emocional.

O cenário educacional brasileiro tem sofrido transformações profundas sob o impacto das reformas neoliberais. Autores como Adrião *et al.* (2022) e Freitas (2018) denunciam que a educação, antes compreendida como um direito inalienável, vem sendo subsumida por uma reforma empresarial. Esse projeto não se restringe à privatização das escolas. É preciso considerar a transposição de uma lógica mercantil para dentro do ensino público. Quando prefeituras e estados adotam sistemas apostilados privados, ocorre a padronização dos tempos e movimentos da infância, ignorando que o desenvolvimento biológico e psíquico não segue o ritmo dos gráficos de produtividade.

Este artigo parte da incompatibilidade entre as exigências da sociedade performativa, analisada por Ball (2010), e as necessidades orgânicas de apego detalhadas por Bowlby (1989, 1990, 1998, 2002, 2006). Enquanto Ball (2010) alerta sobre a fabricação de identidades voltadas para

o sucesso em avaliações e *rankings*, Bowlby (1990) lembra que, sem um vínculo estável e sensível, a base cerebral e emocional da criança entra em estado de estresse crônico. Essa tensão levanta um questionamento: como oferecer uma educação que respeite o direito ao vínculo quando o sistema exige que crianças já produzam evidências de desempenho intelectual?

Esta pesquisa bibliográfica se propõe a investigar essa colisão frontal. Emprega-se a fundamentação teórica de Altmann (2002) para expor como organismos internacionais — por exemplo, o Banco Mundial — moldaram um projeto educativo voltado para o capital humano, tratando o bebê e a criança pequena como investimentos futuros. Por meio dessa lente, objetiva-se compreender como a performatividade e as fabricações geram ambientes escolares estéreis do ponto de vista afetivo, transformando o que deveria ser um berço de segurança em uma antecâmara do mercado de trabalho.

A exploração da obra de Bowlby (1989, 1990, 1998, 2002, 2006) serve como o contraponto ético necessário. Ao analisar seus estudos sobre apego, separação e saúde mental, demonstra-se que a lógica mercantil é, em última análise, uma lógica desumanizante. O silenciamento do choro, a rotinização excessiva e a burocratização do cuidado não são apenas falhas pedagógicas; são violações do desenvolvimento infantil. A resistência surge como necessidade urgente para o educador que, munido da epistemologia da práxis (Silva, 2018), recusa-se a ser um mero técnico de sistemas de ensino.

Por fim, este artigo defende que a reumanização da Educação Infantil passa pela retomada do direito ao vínculo. Ao articular as vozes de Oliveira e Freitas (2022), caminhos são trilhados para que o ambiente escolar resista às pressões neoliberais e se reafirme como um espaço de proteção. O objetivo é evidenciar uma aprendizagem real com segurança constitucional, mostrando que a performance exigida pelo mercado pode ser prejudicial se não houver, na base da infância, uma relação humana autêntica e estável, em que se primem o cuidar, o brincar e o educar de forma segura.

O papel do mercado na educação brasileira: mercantilização e o desmonte do direito

A estrutura que sustenta a Educação Infantil no Brasil hoje não é fruto do acaso, e sim de uma articulação política. Altmann (2002)

aponta o papel determinante do Banco Mundial na definição das agendas educacionais dos países em desenvolvimento. A lógica dessa intervenção é puramente econômica. A educação é vista como um fator de redução da pobreza e aumento da produtividade nacional. Para a pequena infância, isso significa que a creche e a pré-escola passam a ser vendidas não como espaços de vivência e cultura, mas como etapas essenciais para compensar carências e preparar o cidadão-produtor.

Essa visão utilitarista abre as portas para o que Freitas (2018) identifica como a reforma empresarial da educação. Segundo o autor, o mercado, além de vender serviços, quer moldar a mentalidade pública. O novo viés educacional prega que a gestão privada é inerentemente superior, trazendo para o chão da escola conceitos como gestão de resultados, bônus por desempenho e padronização curricular. Na Educação Infantil, isso se traduz na mecanização do trabalho docente, em que o professor perde sua autonomia para se tornar um aplicador de sequências didáticas desenhadas longe da realidade da criança.

O impacto material dessa reforma é detalhado na obra de Adrião *et al.* (2022). Os autores demonstram como os sistemas privados de ensino têm avançado sobre as redes públicas, criando uma dependência perniciosa de pacotes fechados. Ao adquirir esses sistemas, o poder público transfere para empresas privadas a decisão sobre o que e como ensinar. Para a criança de 0 a 5 anos, isso resulta em um currículo engessado, focado em preencher registros. O direito à educação, que deveria ser integral e diversificado, é reduzido a um produto de prateleira, no qual a subjetividade da criança e a cultura local são apagadas em favor de uma homogeneidade comercial.

A mercantilização denunciada por Adrião *et al.* (2022) gera uma contradição ética profunda. Enquanto a legislação brasileira aponta para uma Educação Infantil baseada no cuidar e no educar, a lógica empresarial foca apenas na entrega. O cuidado, que requer tempo, escuta e disponibilidade emocional, é visto como gasto de tempo improdutivo sob a ótica do capital. Quando o sistema de ensino prioriza os registros sobre o colo, ele está, na prática, operando um processo de desumanização que afeta diretamente o desenvolvimento psíquico da criança, retirando dela a possibilidade de ser vista em sua totalidade.

Freitas (2018) observa que o monitoramento constante do trabalho docente cria um ambiente de vigilância que asfixia a criatividade pedagógica. O professor, temendo não atingir as metas impostas pelos sistemas, tende a acelerar processos que deveriam ser lentos. Na primeira infância, em que

cada conquista ocorre em um tempo singular, essa aceleração é traumática. A reforma empresarial não reorganiza somente a burocracia; ela reorganiza os afetos, forçando o educador a ignorar as necessidades emocionais imediatas da criança para cumprir o cronograma do sistema adquirido pela rede.

O que se observa é o desmonte do direito à educação como processo humano. A influência de organismos internacionais (Altmann, 2002) e a avidez dos sistemas de ensino (Adrião *et al.*, 2022) criam uma instituição desubjetivada. A criança, nesse cenário, é vista como um cliente em formação ou um capital a ser otimizado. Assim, o inimigo do desenvolvimento infantil reside na estrutura política que trata o afeto como desnecessário e o mercado como senhor absoluto do destino pedagógico.

A sociedade performativa e a infância fabricada: entre o ter e o parecer

O conceito de performatividade, como proposto por Ball (2010), não deve ser lido apenas como um método de avaliação. Isso porque é uma verdadeira cultura de terror e sedução que altera a identidade de quem ensina e de quem aprende. No contexto da Educação Infantil, a performatividade atua como uma força invisível que exige que tudo seja visível. As paredes das salas de aula, antes ocupadas por produções espontâneas das crianças, passam a ser vitrines de resultados que devem impressionar pais e gestores.

Ball (2010) argumenta que essa lógica gera fabricações, representações de uma excelência que muitas vezes não existe no cotidiano, mas que precisa ser encenada para garantir a sobrevivência institucional em um mercado competitivo.

A performatividade é uma cultura e um modo de regulação que emprega julgamentos, comparações e exposições como meios de controle, atrito e mudança. O desempenho de cada indivíduo ou de cada organização serve como medida de produtividade ou de rendimento, ou como uma demonstração de qualidade (Ball, 2010, p. 38).

Essa encenação tem um custo emocional altíssimo. A criança pequena, que ainda habita um mundo no qual a distinção entre o ser e o parecer é fluida, é empurrada precocemente para a economia do desempenho. Como explica Ball (2010), a performatividade é acompanhada por um fluxo constante de dados, *rankings* e indicadores. Na prática, isso significa que o tempo do choro, o tempo do consolo e o tempo do brincar

livre são vistos como buracos negros de produtividade. Se o professor gasta vinte minutos acolhendo um bebê em angústia, ele está, sob a ótica da performance, fora do plano de aula determinado pelos sistemas privados (Adrião *et al.*, 2022).

A lógica de fabricação de resultados impõe uma padronização do desenvolvimento, na qual a criança é pressionada a apresentar marcos de aprendizagem precoces para validar a eficácia da reforma empresarial (Freitas, 2018). Essa dinâmica ignora a singularidade do tempo biológico e afetivo, transformando o currículo em uma esteira de produção de evidências que servem mais à prestação de contas do sistema privado do que às necessidades psicossociais das crianças pequenas. Isso cria uma tensão dilacerante no educador. Este sabe, pelo instinto e pela formação, que a criança precisa de colo, mas sente que será julgado se o conteúdo da apostila não for entregue.

Essa pressão dissolve as convicções éticas dos profissionais, substituindo o compromisso com o bem-estar do aluno por um compromisso com a imagem da escola. O resultado é um ambiente escolar plástico, no qual o sorriso da criança na foto do Instagram da instituição esconde a ansiedade de uma infância que não tem permissão para apenas ser.

A influência de organismos como o Banco Mundial (Altmann, 2002) se manifesta de forma mais perversa. Ao tratar a infância como o terreno para a germinação de competências e habilidades técnicas, o neoliberalismo educacional rouba da criança a sua condição de sujeito de afeto. A performatividade transforma a Educação Infantil em uma espécie de treinamento preparatório, em que o agora é sempre sacrificado em prol de um vir a ser produtivo. A criança deixa de ser alguém que precisa de uma base segura para ser alguém que precisa acumular capital intelectual e não ficar para trás na competição do mercado global.

A performatividade altera a própria natureza das relações humanas dentro da escola. A colaboração entre professores dá lugar à competição por resultados; a observação sensível do ritmo de cada bebê dá lugar à padronização dos sistemas (Adrião *et al.*, 2022). Para Ball (2010), na sociedade performativa, as pessoas são valorizadas pelo que produzem para o sistema, e não pelo que trazem em termos de humanidade.

Para um bebê de um ano, que depende profundamente da autenticidade da figura de apego, ser inserido em um sistema de fabricações é vivenciar um ambiente de insegurança emocional constante, pois o

adulto que cuida dele está mais preocupado em parecer eficiente do que em ser presente.

A lógica da performance é o veneno da pedagogia do cuidado. Ela cria o que Ball (2010) chama de desgaste da alma do professor e, por extensão, a negligência da alma da criança. O foco excessivo na forma e no resultado esvazia o conteúdo afetivo das interações. Se a Educação Infantil seguir o caminho da fabricação, serão formadas gerações que sabem cumprir tarefas, mas que desconhecem o valor de uma conexão humana estável, preparando o terreno para as patologias do apego que Bowlby (1989, 1990, 1998, 2002, 2006) tanto tentou evitar em suas pesquisas clínicas.

John bowlby e a base segura: o grito do humano contra o abstracionismo de mercado

Contrapor o caráter puramente instrumental da performatividade exige mergulhar na obra de Bowlby (1989, 1990, 1998, 2002, 2006) como ato de resistência teórica. No volume 1 de sua trilogia, “Apego e Perda: Apego”, Bowlby (1990) estabelece que a busca por proximidade com uma figura protetora é o alicerce biológico do ser humano. Ao contrário do que pregam as visões utilitaristas da educação mercantilizada, o apego não é uma fraqueza que a escola deve superar para gerar autonomia. Ele é a pré-condição para a saúde mental. Quando a lógica empresarial entra na creche, ela tende a tratar o vínculo como algo secundário (Freitas, 2018). Conforme Bowlby (1990), sem o apego seguro, a criança entra em um regime de sobrevivência biológica que impossibilita o florescimento cognitivo real.

No volume 2 “Apego e Perda: Separação” (1998), há a descrição precisa da angústia e da raiva que a criança sente quando se depara com separações malconduzidas por sistemas escolares burocráticos. Em escolas nas quais o foco é o cumprimento de horários rígidos e o uso de sistemas apostilados (Adrião *et al.*, 2022), a separação da criança de sua base familiar ocorre muitas vezes de forma abrupta e insensível.

Conforme esclarece Bowlby (1998), a resposta da criança ao rompimento da proximidade não é apenas choro; é protesto e desespero. Se a instituição ignora esse grito em nome da ordem ou da performance, ela está ativamente cultivando uma patologia afetiva que pode se manifestar em comportamentos agressivos ou de apatia social no futuro.

Em “Uma base segura”, Bowlby (1989) apresenta a chave para uma educação que realmente emancipa, trazendo a ideia de que a exploração só é possível se houver um porto seguro. Na Educação Infantil, o professor deve habitar esse lugar de base segura. “Proporcionar uma base segura significa estar disponível, pronto a responder quando chamado, a fim de encorajar e talvez prestar assistência, mas intervindo apenas quando é claramente necessário” (Bowlby, 1989, p. 14).

O educador precisa ser o porto seguro, mas é submetido à instabilidade das políticas neoliberais (Oliveira; Freitas, 2022). A performatividade exige que o professor seja um técnico. Contudo, a biologia do apego exige que ele seja um ponto de referência afetivo. Quando o sistema de mercado prioriza a técnica sobre o laço, ele retira da criança a âncora necessária para que ela se sinta confiante para aprender e interagir com o novo.

Em “Formação e rompimento dos laços afetivos”, Bowlby (2002) alerta para a gravidade de tratar o cuidado como algo descartável. Para o autor, a continuidade da relação é fundamental. No entanto, na lógica da privatização e da precarização do trabalho docente, como denunciada por Adrião *et al.* (2022), a rotatividade de professores é alta. Essa rotatividade pedagógica ataca diretamente a necessidade de estabilidade da criança. Cada troca de professor em um sistema focado em lucros representa um rompimento de laço, gerando insegurança e desamparo. O mercado vê o professor como uma peça substituível de uma engrenagem. Bowlby (2002) o vê como a figura central na fundação da personalidade do aluno.

Em “Cuidados maternos e saúde mental”, Bowlby (2006) amplia seu olhar para a esfera pública, argumentando que a negligência das necessidades emocionais da infância é um desastre de saúde pública a longo prazo. Se as políticas de organismos como o Banco Mundial (Altmann, 2002) continuarem a enxergar a creche apenas como um depósito de capital humano ou um instrumento de alívio fiscal para que as mães trabalhem, o custo social será pago em consultórios psicológicos e hospitais. A saúde mental da sociedade futura está sendo decidida agora, no modo como se acolhe ou ignora o choro de um bebê que entra pela primeira vez em uma instituição de ensino.

Bowlby (2002) ensina que a educação não é um processo de transferência de informações, e sim um intercâmbio de humanidades. Ao citar a necessidade de uma figura de cuidado sensível, Bowlby (1989) se choca frontalmente com a reforma empresarial denunciada por Freitas (2018). Enquanto a reforma quer professores robóticos, Bowlby (2006)

aponta para educadores disponíveis. Essa tensão não é meramente acadêmica. Consiste em uma disputa pelo futuro emocional de milhões de crianças. Se a lógica da performance vencer a teoria do apego, haverá uma sociedade de sujeitos resilientes por fora, mas profundamente fragilizados e desconectados por dentro.

Tensões e resistências: a práxis como caminho para uma educação do cuidado

O cenário desenhado até aqui revela um conflito que parece paralisante. Há um embate entre a biologia do afeto defendida por Bowlby (1990) e a lógica da eficiência imposta pelo mercado (Ball, 2010; Freitas, 2018). A educação não é um processo passivo de aceitação de decretos. É no chão dessa instituição que as políticas neoliberais encontram seu maior obstáculo: a subjetividade e a consciência do educador. Para que a Educação Infantil não se resuma a uma peça da engrenagem descrita por Adrião *et al.* (2022), é preciso que o professor se reconheça como um sujeito político e um promotor de vínculos.

Silva (2018) apresenta o conceito de epistemologia da práxis. Para a autora, a formação de professores não pode ser reduzida ao treinamento técnico para aplicar sistemas apostilados ou cumprir metas de performance. A práxis exige que o docente reflita criticamente sobre sua ação. Isso significa questionar as imposições do mercado. Silva (2018) defende uma perspectiva crítico-emancipadora, na qual o conhecimento nasce da relação dialética entre a teoria e o compromisso ético com a transformação da realidade.

Essa resistência é uma necessidade coletiva. Oliveira e Freitas (2022) pontuam que o enfrentamento das políticas neoliberais passa pela defesa de uma escola que resista à lógica do sujeito-empresendedor. Resistir, nesse contexto, significa garantir o tempo do colo, o tempo do brincar livre e o tempo da escuta, mesmo quando o sistema exige pressa e produtividade. É o que os autores chamam de busca de resistência, isto é, um esforço deliberado para não permitir que o Banco Mundial dite o que é prioridade no desenvolvimento de uma criança brasileira (Altmann, 2002).

A tensão entre ser um gestor de desempenho (Ball, 2010) e ser uma base segura (Bowlby, 1989) é o dilema ético do professor contemporâneo. A teoria de Bowlby (1990) traz o substrato científico para essa resistência. Compreender que o rompimento dos laços afetivos gera danos irreversíveis

à saúde mental (Bowlby, 2002) faz com que a luta contra a mercantilização deixe de ser apenas uma escolha ideológica e passe a ser uma defesa da integridade humana. O professor que utiliza a práxis para priorizar o vínculo está, na verdade, realizando um ato de insubordinação criativa contra a reforma empresarial (Freitas, 2018).

Desse modo, a formação docente deve ser o espaço onde se aprende que cuidar é educar, e que o afeto não é algo extrapedagógico, mas a fundação sobre a qual se constrói o pensamento. A resistência proposta por Oliveira e Freitas (2022) e a práxis de Silva (2018) convergem para a ideia de que o professor da primeira infância é o guardião da humanidade da criança contra a voracidade do mercado. Dessa forma, pode-se garantir que as instituições de ensino deixem de ser fábricas de performance e voltem a ser berços de segurança emocional e autonomia real.

Resistência e epistemologia da práxis: o professor como construtor dos vínculos

O enfrentamento da mercantilização e da performatividade exige mais que denúncia teórica. Exige uma postura epistemológica e política que recupere a humanidade do fazer docente. Silva (2018), ao discutir a epistemologia da práxis, apresenta um antídoto contra a robotização do ensino. A práxis não é a simples aplicação de técnicas. Consiste na reflexão crítica fundamentada sobre a ação. Na Educação Infantil, isso significa que o professor não pode ser um mero executor dos sistemas privados (Adrião *et al.*, 2022). Esse profissional precisa olhar para um bebê e compreender que sua necessidade de colo e segurança (Bowlby, 1990) é superior a qualquer meta de preenchimento de registros ou *ranking* de desempenho avaliativo.

Oliveira e Freitas (2022) chamam essa resistência cotidiana de busca pelo enfrentamento das políticas neoliberais. A resistência, aqui, não se faz apenas em greves ou manifestações, como também no chão da escola, ao se negar a tratar a infância como um produto. Quando o professor prioriza o tempo do consolo na hora da entrada, momento que Bowlby (1998) descreve como carregado de angústia e raiva, ele realiza um ato de insubordinação criativa contra a reforma empresarial (Freitas, 2018). Resistir é manter o olhar sensível em um sistema que obriga o sujeito a olhar apenas para as planilhas e para os indicadores de produtividade do Banco Mundial (Altmann, 2002).

A formação de professores, na perspectiva crítico-emancipadora apresentada nos estudos de Silva (2018), fornece instrumentos para que o educador compreenda que a afetividade é um ato político. Em uma sociedade que quer transformar crianças em capital humano produtivo, oferecer cuidados maternos e atenção à saúde mental, conforme preconiza Bowlby (2006), torna-se um gesto revolucionário. O educador que entende a teoria do apego percebe que sua função não é treinar a criança para o futuro, mas protegê-la no presente. O vínculo estável é a base para a cidadania, e a práxis docente é a ferramenta que protege esse vínculo contra a voracidade dos sistemas de ensino que buscam padronizar o que é, por natureza, singular.

A tensão entre a performatividade discutida por Ball (2010) e a base segura de Bowlby (1989) só pode ser mediada por um professor que se reconheça como intelectual e cuidador. A lógica neoliberal tenta separar o cuidar do educar, relegando o afeto a algo assistencialista e a técnica a algo profissional. A perspectiva de Silva (2018) mostra que essa divisão é ilusória, pois na prática pedagógica esses conceitos são indissociáveis. Cuidar não é um acessório da educação; é o seu fundamento ético mais profundo. É mediante o acolhimento que se viabiliza o desenvolvimento humano em sua totalidade. Um professor que se recusa a ser reduzido a um gestor de dados e assume seu papel de porto seguro para a criança reconstrói a função social da educação pública, protegendo o direito inalienável ao desenvolvimento integral.

Oliveira e Freitas (2022) asseveram que a resistência passa pela construção de ambientes escolares coletivos e democráticos. Contra a velha ideia da reforma empresarial que preza pela competição (Freitas, 2018), a escola deve ser um espaço de cooperação e solidariedade. Se os laços afetivos são fundamentais para a criança, eles também o são para os adultos que as cercam. Uma rede de professores que se apoia mutuamente consegue resistir melhor à pressão da performatividade. A teoria de Bowlby (2002) sobre a formação e o rompimento de laços vale para a comunidade escolar como um todo, pois vínculos fortes entre adultos criam uma barreira contra o desmonte do ensino público.

O caminho é o resgate da sensibilidade humana como critério de qualidade educativa. Quando se redefine qualidade para além da pontuação em um teste, como um nível de segurança e alegria de uma criança em seu ambiente de ensino, investe-se contra o altar da mercantilização. A práxis docente é o grito de vida que ecoa contra a lógica das reformas

neoliberais, garantindo que a escola continue sendo, acima de tudo, um lugar de encontro entre pessoas, e não entre mercadorias.

A saúde mental do educador como condição para o vínculo: o esgotamento na era da performance

Não se pode discutir a aplicação da Teoria do Apego na Educação Infantil sem lançar um olhar crítico sobre as condições existenciais daqueles que devem servir como figuras de apego substitutas: os professores. Bowlby (2006) é enfático ao afirmar que a capacidade de um adulto responder com sensibilidade aos sinais de uma criança depende visceralmente do suporte que esse adulto recebe de seu meio social. O que a reforma empresarial impõe é justamente o oposto, ou seja, um isolamento competitivo e uma pressão constante por resultados que drenam a disponibilidade emocional do docente, transformando o ato de cuidar em uma tarefa burocrática e exaustiva (Freitas, 2018).

A lógica da performatividade descrita por Ball (2010) cria um ambiente de vigilância que ataca a saúde mental do educador. Quando o professor é forçado a fabricar evidências de aprendizado para satisfazer os sistemas privados de ensino (Adrião *et al.*, 2022), ele entra em um estado de estresse crônico, que Bowlby (2006) identifica como incompatível com a oferta de uma base segura. Um sistema nervoso sobrecarregado pela cobrança mercantil não consegue sintonizar com a vulnerabilidade de um bebê. A mercantilização da educação retira recursos da escola e retira do professor a paz de espírito necessária para exercer a ética do cuidado, gerando um efeito dominó de desamparo emocional que atinge diretamente a criança.

A influência do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro reforça uma visão de professor-técnico, cujo valor é medido pela eficiência na entrega de currículos padronizados (Altmann, 2002). Essa desvalorização da subjetividade docente ignora o que Bowlby (2002) chama de formação de laços. Laços não se formam sob pressão de tempo nem sob ameaça de avaliações punitivas.

Ao transformar a escola em uma empresa, o Estado neoliberal rompe o contrato de confiança com o professor. Inseguro, ele projeta sua instabilidade no ambiente de trabalho, dificultando que a criança estabeleça um apego seguro. O espaço escolar converte-se, assim, em campo de tensões, não de acolhimento.

É fundamental articular a necessidade de resistência e enfrentamento no campo da saúde do trabalhador da educação (Oliveira; Freitas, 2022). Resistir à lógica neoliberal significa defender o direito do professor ao tempo de reflexão e ao autocuidado. Se a epistemologia da práxis, conforme aponta Silva (2018), foca na reflexão sobre a ação, essa reflexão exige um silêncio e uma calma que a sociedade performativa nega. O esgotamento docente (Burnout), tão comum nas redes que adotam sistemas apostilados rígidos, é a prova material de que a lógica do lucro é biologicamente insustentável para quem trabalha com a vida humana e o afeto.

Nesse cenário, Bowlby (1989, 2006) apresenta um argumento biopolítico: cuidar da saúde mental do professor é, em última análise, cuidar da base cerebral das crianças. Se o educador está imerso em uma estrutura que o trata como peça substituível, sua capacidade de vinculação é severamente prejudicada (Adrião *et al.*, 2022). O desapego que Bowlby (1998) descreve nas crianças que sofrem perdas pode ser observado, de forma análoga, nos professores que, para sobreviverem à opressão das metas, desligam sua sensibilidade e passam a agir de forma mecânica. A reforma empresarial adoece quem ensina e retira de quem aprende a chance de ter um mediador humano e presente.

A busca por uma vizinhança segura para a educação exige que o professor recupere sua identidade de sujeito, recusando o papel de insumo produtivo (Altmann, 2002). A resistência passa pela construção de espaços de escuta clínica e pedagógica para os docentes, nos quais a angústia da prática possa ser elaborada. Somente um professor que se sente seguro em sua carreira, valorizado em sua subjetividade e respeitado em seu tempo de trabalho poderá oferecer a base segura que a pequena infância reclama (Bowlby, 1989). Sem investir no bem-estar de quem cuida, qualquer proposta pedagógica, por mais moderna que seja, será apenas uma fachada vazia para esconder a miséria dos vínculos.

A luta contra a mercantilização da educação é também uma luta pela saúde mental coletiva. O diálogo entre a teoria do apego e a sociologia crítica mostra que as políticas neoliberais são tóxicas para os sistemas de cuidado. Ao defender uma Educação Infantil pautada no vínculo e no afeto, defende-se necessariamente condições dignas de trabalho para os educadores. Afinal, a criança só poderá florescer se o solo que a sustenta — a relação com o professor — for nutrido por respeito, segurança e humanidade, elementos que o mercado é incapaz de fornecer.

Considerações finais

Chegar ao término desta reflexão obriga a confrontar a urgência ética de proteger a infância brasileira do neoliberalismo sem limites. O diálogo estabelecido entre a sociologia crítica da educação e a psicologia de Bowlby revela que o que está em jogo na Educação Infantil é a própria estrutura psíquica das gerações futuras. Ao priorizar a lógica da performatividade em detrimento da teoria do apego, está-se, deliberadamente, gestando uma sociedade de indivíduos funcionalmente aptos para o mercado, mas emocionalmente desamparados e desconectados de suas bases seguras.

A mercantilização da educação, fomentada por organismos internacionais, criou um paradoxo trágico: há escolas modernas, cheias de sistemas de apostilamento e controle tecnológico, mas essas instituições estão cada vez mais pobres de interação autêntica. A reforma empresarial prometeu eficiência, mas entregou o esgotamento do professor e a negligência das necessidades biológicas da criança. Não existe sucesso pedagógico que justifique o trauma da separação malconduzida ou o silenciamento sistemático das emoções na primeira infância.

Compreende-se que o direito à educação deve ser indissociável do direito ao vínculo. Se a escola não oferece uma base segura, ela falha em sua missão primordial, independentemente de quão avançado seja o seu sistema didático-privado. A resistência e a práxis crítica não são opções acadêmicas, e sim obrigações éticas para todos os que atuam na defesa da escola pública. Faz-se necessária uma pedagogia que tenha a coragem de ser lenta em um mundo que exige pressa, e que saiba ser afetuosa em um sistema que valoriza o cálculo.

Reumanizar a Educação Infantil é um ato de rebeldia política contra a desumanização do capital. É preciso devolver ao professor o seu lugar de mediador dos afetos e à criança o seu direito à vulnerabilidade protegida. Que a obra de Bowlby sirva de bússola para não se perder nas névoas da produtividade neoliberal. A verdadeira medida do sucesso de uma instituição de ensino de 0 a 5 anos não deve ser dada por gráficos de desempenho, mas pelo brilho de curiosidade nos olhos de uma criança que sabe que, se ela cair, haverá um porto seguro para acolhê-la. Sem isso, a educação não passa de uma engrenagem fria. Com afeto e vínculo, ela se torna libertadora.

Referências

- ADRIÃO, Theresa; GARCIA, Teise; BORGHI, Raquel Fontes; BERTAGNA, Regiane Helena; PAIVA, Gustavo; XIMENES, Salomão. **Sistemas privados de ensino na educação pública brasileira: consequências da mercantilização para o direito à educação.** São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2022.
- ALTMANN, Helena. Influência do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 77-89, jan./jun. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/gXrrXjGztGfmRqhqlHqKqgt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 fev. 2026.
- BALL, Stephen J. Performatividades e fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 37-55, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/15865/9445>. Acesso em: 21 fev. 2026.
- BOWLBY, John. **Uma base segura: aplicações clínicas da teoria do apego.** Tradução de Marcos Vinícius Martim da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- BOWLBY, John. **Apego e Perda: Apego – a natureza do vínculo.** Tradução de Álvaro Cabral e Auriphebo Berrance. São Paulo: Martins Fontes, 1990. v. 1.
- BOWLBY, John. **Apego e Perda: Separação – angústia e raiva.** Tradução de Leônidas Hegenberg e Octanny S. da Mota. São Paulo: Martins Fontes, 1998. v. 2.
- BOWLBY, John. **Formação e rompimento dos laços afetivos.** Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- BOWLBY, John. **Cuidados maternos e saúde mental.** Tradução de Vera Lúcia Baptista e Irene Rizzini. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias.** São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- OLIVEIRA, Daniel Junior de; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira. Em busca de resistência e enfrentamento das políticas educacionais neoliberais. **REVELLI - Revista de Educação, Linguagem e Literatura**, Inhumas, v. 14, p. 1-17, 2022. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/12521>. Acesso em: 25 fev. 2026.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. **Epistemologia da práxis na formação de professores:** perspectiva crítico-emancipadora. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO NEOLIBERAL: ENTRE A EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA E A PRÁXIS EMANCIPATÓRIA

Eliana Antônia Cunha Silva
Marcelo Máximo Purificação

Introdução

A formação de professores no Brasil tem passado por transformações significativas desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), responsável por desencadear um processo de reorganização dos cursos e das instituições voltadas à formação docente. Nesse contexto, conforme destaca Gatti (2010, p. 1356), “alterações foram propostas tanto para as instituições formadoras quanto para os cursos de formação docente, sendo estabelecido um período de transição para a efetivação dessas mudanças”.

Ao longo dos anos, novas políticas educacionais foram implementadas, entre as quais se destacam a Resolução CNE/CP nº 2/2015, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e, posteriormente, a Resolução CNE/CP nº 2/2019. Parte da literatura especializada compreende que a substituição da resolução de 2015 pela resolução de 2019 representou um retrocesso no processo formativo, sobretudo por restringir os espaços de diálogo e aproximar a formação docente da lógica normativa da BNCC. Nessa direção, Freitas (2020) afirma que a Resolução CNE/CP nº 2/2019 foi aprovada em curto espaço de tempo, sem assegurar a participação efetiva dos sujeitos envolvidos, o que contribuiu para o enfraquecimento do debate acerca da formação de professores.

Diante desse cenário, a formação docente passa a ser orientada por competências e habilidades, em consonância com o modelo estabelecido pela BNCC. Segundo Albino e Silva (2019, p. 13), “ao definir os fundamentos pedagógicos da formação, a BNCC prioriza o desenvolvimento de

competências, tendência marcante das últimas décadas e associada ao avanço das políticas neoliberais no campo educacional”. Nesse sentido, Freitas (2002) argumenta que, no contexto das políticas educacionais neoliberais, a noção de qualidade da educação é frequentemente mobilizada como estratégia para atender a interesses de mercado, vinculando-se ao processo de acumulação de riquezas e ao fortalecimento do capitalismo.

Nesse contexto, emerge o seguinte problema de pesquisa: de que maneira as políticas neoliberais influenciam a formação de professores e o modo como esses profissionais são preparados para atuar na escola?

A relevância da temática justifica-se por seus impactos diretos no papel social da escola, na autonomia docente e no próprio sentido da educação. Assim, este estudo tem como objetivo geral analisar a influência das políticas educacionais neoliberais na formação docente no Brasil. Para tanto, foram definidos os seguintes objetivos específicos: a) discutir os impactos do neoliberalismo na educação; b) analisar a distinção entre epistemologia da prática e epistemologia da práxis na formação de professores.

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa e bibliográfica, fundamentada na análise de livros, artigos científicos e estudos relacionados à temática. Conforme Gil (2008, p. 45), “a pesquisa bibliográfica permite ao pesquisador abranger uma gama ampla de fenômenos, muitas vezes inacessíveis por meio de investigação direta”, o que evidencia sua relevância para estudos de caráter teórico.

Formação de professores no contexto do neoliberalismo

O neoliberalismo pode ser compreendido como uma racionalidade político-econômica que atribui centralidade ao mercado, à liberdade empresarial, à propriedade privada, à livre concorrência e à redução da intervenção estatal em diferentes esferas da vida social. No campo educacional, essa lógica passa a influenciar a organização das políticas públicas, sobretudo quando aproxima a escola de princípios como eficiência, produtividade, competitividade, padronização, avaliação em larga escala e responsabilização dos sujeitos escolares (Harvey, 2007).

No Brasil, essa orientação pode ser observada em políticas educacionais recentes, entre elas a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017, e a Resolução CNE/CP nº 2/2019, que redefine as diretrizes para a formação inicial de professores. Esses

documentos reforçam a centralidade das competências e habilidades como eixo organizador do currículo e da formação docente. Assim, a formação inicial passa a ser cada vez mais alinhada a uma perspectiva técnica e instrumental, voltada à preparação do professor para atender a metas, padrões e resultados previamente estabelecidos.

A aproximação entre as Diretrizes Curriculares de 2019 e a BNCC é analisada por Gonçalves, Mota e Anadon (2020), especialmente no que se refere à formação por competências. Para os autores, esse alinhamento evidencia uma organização formativa marcada pela centralidade das competências, o que aproxima a formação docente de uma racionalidade normativa, padronizadora e operacional (Gonçalves; Mota; Anadon, 2020). Desse modo, a formação inicial tende a se afastar de uma concepção ampla, crítica e teoricamente fundamentada de docência, aproximando-se de um modelo voltado à execução de prescrições curriculares e ao atendimento de demandas previamente definidas pelas políticas educacionais.

Essa perspectiva evidencia que a formação e o trabalho docente não podem ser compreendidos de maneira isolada, como se fossem responsabilidades individuais do professor. Ao contrário, devem ser pensados como parte de um projeto político e social mais amplo. Silva (2018) defende que a formação docente precisa ser assumida coletivamente, pois a transformação da realidade educacional exige ações que ultrapassem os limites individuais:

A formação e o trabalho dos professores não alcançarão esses objetivos se não forem tomados como projetos políticos de toda a sociedade, pois, como mostra a perspectiva gramsciana, aquilo que cada indivíduo pode modificar com suas próprias forças parece ser pouco. O coletivo é a força potencial para as possíveis e históricas transformações. Um projeto político de tal magnitude certamente conduzirá às mudanças estruturais tão necessárias no atual momento histórico. A elevação moral e intelectual do povo dará conteúdo e ânimo para se concretizar uma existência melhor para todos e cada um (Silva, 2018, p. 18).

No interior da racionalidade neoliberal, a atuação do Estado tende a ser reduzida, enquanto a educação passa a ser associada a princípios de gestão, mercado e desempenho. Essa concepção desloca a responsabilidade pública pela garantia do direito à educação e favorece a atuação de agentes privados na definição das finalidades educativas. Com isso, a formação de professores deixa de ser compreendida prioritariamente como processo crítico, cultural, político e emancipador, passando a ser reconfigurada

como preparação técnica para a execução de políticas, currículos e materiais previamente definidos.

Freitas (2012) critica essa lógica ao afirmar que a defesa da redução da responsabilidade estatal pode favorecer interesses empresariais no campo educacional:

Este argumento também esconde o fato de que é responsabilidade do Estado garantir boa educação para todos. Portanto, a tese dos reformadores empresariais, neste ponto, termina desresponsabilizando o Estado quando convém – ou seja, quando está em jogo, por um lado, o faturamento das corporações educacionais e, por outro, o controle ideológico do sistema educacional pelas corporações empresariais para colocá-lo a serviço de interesses de mercado, estreitando as finalidades educativas (Freitas, 2012, p. 41).

A transferência da responsabilidade educacional para a sociedade civil ou para iniciativas filantrópicas expressa uma forma de demissão do Estado em relação às suas obrigações públicas, especialmente no contexto de defesa do Estado mínimo (Saviani, 2020). Essa perspectiva enfraquece a compreensão da educação como direito social e como dever do Estado, aproximando-a de uma lógica assistencialista, fragmentada e subordinada a interesses externos ao projeto público de formação humana. No que se refere à formação de professores, essa lógica produz efeitos diretos, pois a formação docente passa a ser orientada por critérios de eficiência, padronização, mensuração e responsabilização individual. O professor, nesse contexto, tende a ser colocado na posição de executor de tarefas, materiais e orientações externas, perdendo progressivamente sua autonomia pedagógica e intelectual. Em vez de ser reconhecido como sujeito que interpreta criticamente a realidade e participa da construção do processo educativo, passa a ser tratado como aplicador de currículos e estratégias definidas por instâncias externas à escola.

Essa racionalidade também incide sobre o currículo escolar. Oliveira e Borges (2024) afirmam que, no contexto da educação brasileira, há uma predominância do currículo instrumental, isto é, aquele organizado em torno de habilidades e competências mensuráveis por avaliações externas:

Entende-se, portanto, que no contexto da educação brasileira existe uma duplicidade na compreensão do currículo. O currículo de caráter instrumental é aquele que predomina na maioria dos estados do país, pois prioriza habilidades e competências que podem ser medidas por meio de avaliações externas, cada vez mais frequentes nas escolas brasileiras. Essas avaliações têm como foco verificar a capacidade dos estudantes de responder a conteúdos previamente definidos no currículo, o que

leva as escolas, ao longo do ano letivo, a concentrar seus esforços nos conteúdos que serão cobrados nos testes. Como consequência, o processo educativo passa a ser orientado pelo treinamento para as provas, deixando em segundo plano a formação integral dos estudantes (Oliveira; Borges, 2024, p. 55).

Esse modelo curricular interfere diretamente na formação docente, pois fortalece uma concepção de professor voltada ao cumprimento de metas, ao domínio de procedimentos e à adaptação às exigências do sistema. Desse modo, determinadas políticas de formação docente passam a valorizar o saber prático imediato, reduzem a importância da teoria e dificultam o desenvolvimento de uma consciência crítica e emancipadora dos professores.

A valorização excessiva da prática imediata, sem articulação consistente com a teoria, aproxima-se de uma lógica tecnicista. No contexto neoliberal, esse tecnicismo reaparece sob novas formas, especialmente por meio da responsabilização, da meritocracia, do gerencialismo e das avaliações padronizadas. Freitas (2012) analisa esse processo ao discutir a permanência de uma racionalidade técnica no interior das políticas educacionais contemporâneas. Diante desse cenário, a formação orientada predominantemente pela prática imediata e pelos resultados mensuráveis tende a produzir professores adaptados ao sistema, e não sujeitos capazes de compreendê-lo e transformá-lo criticamente.

A lógica neoliberal aplicada à educação também incentiva a competição entre escolas e instituições educacionais, tomando o desempenho como critério central de qualidade. Oliveira e Borges (2023) indicam que essa lógica se apoia no princípio de mercado e contribui para fortalecer a padronização dos conteúdos, a aplicação de testes e a medição do desempenho dos alunos. Desse modo, a educação pública passa a ser avaliada menos por sua capacidade formativa e mais por sua eficiência em produzir resultados quantificáveis.

Essa perspectiva reduz a complexidade da função docente e fragiliza a autonomia pedagógica do professor. Em muitos contextos, o docente deixa de organizar sua prática com base nas necessidades concretas dos estudantes e passa a cumprir currículos rígidos, materiais previamente definidos e metas estabelecidas por políticas educacionais externas à realidade da sala de aula. Freitas (2018) sintetiza essa dinâmica ao mostrar a articulação entre bases curriculares, testes padronizados e sistemas meritocráticos de prestação de contas:

Estes mecanismos estão em uma dinâmica: bases nacionais curriculares (tanto relativas ao que deve ser ensinado aos estudantes nas escolas quanto relativas à formação dos profissionais da educação) fornecem as competências e habilidades para “padronizar” o ensino e a aprendizagem; os testes (usualmente censitários) cobram a aprendizagem especificada pela base e fornecem, por sua vez, elementos para inserir as escolas em um sistema meritocrático de prestação de contas de seu trabalho, alimentando a competição entre escolas e professores (Freitas, 2018, p. 19).

A ascensão da noção de competência como princípio de organização curricular está relacionada às mudanças no processo de produção capitalista e à valorização de sujeitos flexíveis, adaptáveis e produtivos. No campo educacional, isso significa que o conhecimento passa a ser frequentemente tratado como instrumento para atender às demandas do mercado, e não como mediação para a formação humana, crítica e socialmente comprometida.

Nessa lógica, um professor cuja prática se limita à execução de tarefas prontas e engessadas tem sua função formativa reduzida. A docência, quando subordinada à racionalidade instrumental, perde parte de sua dimensão ética, política e humanizadora. O professor deixa de ser reconhecido como sujeito intelectual de sua prática e passa a ser colocado na posição de operador de regras externas. Essa condição compromete a possibilidade de uma educação voltada ao pensamento crítico, à autonomia intelectual, ao respeito às diferenças e à transformação social.

Libâneo (2015) também contribui para compreender esse processo ao discutir a desqualificação do trabalho docente na contemporaneidade. O professor tende a perder o controle sobre seu próprio trabalho quando é submetido a decisões externas, materiais padronizados e regras que limitam sua autonomia profissional. Assim, ao mesmo tempo em que seu trabalho é intensificado, sua capacidade de decisão pedagógica é reduzida.

Portanto, a formação de professores no contexto do neoliberalismo revela uma tensão central entre dois projetos educacionais. De um lado, há um modelo técnico, padronizado e orientado por competências, metas e avaliações externas. De outro, há a defesa de uma formação crítica, teórica e socialmente comprometida, capaz de reconhecer o professor como sujeito histórico, intelectual e político. É nessa tensão que se coloca a necessidade de discutir a diferença entre uma formação centrada apenas na prática imediata e uma formação orientada pela práxis emancipatória.

Formação de professores: entre a epistemologia da prática e a práxis emancipatória

Segundo Saviani (2007, p. 15), “Epistemologia é um termo de origem grega que está referido ao conhecimento.” No contexto de formação de professores, a epistemologia está ligada à reflexão crítica sobre os processos de construção do conhecimento pedagógico e sua relação com a ação educativa.

A formação de professores, quando analisada sob a ótica da epistemologia, orienta a construção do conhecimento pedagógico e a identidade docente.

A epistemologia da prática privilegia o conhecimento oriundo da ação do professor, valorizando experiência, no dia a dia da sala de aula, no contexto escolar, marcado pela técnica e que pode limitar a reflexão crítica. Por outro lado, a epistemologia da práxis une a prática e a teoria, vai além da aplicação de técnicas e integra a reflexão, a ética e o compromisso político, promovendo uma formação emancipadora com transformação social. Este capítulo partirá da distinção entre essas duas epistemologias para discutir como a formação de professores pode ser potencializada ao reconhecer a importância da práxis como mediação entre teoria e prática, fundamentada em uma consciência crítica e transformadora da realidade educacional. Silva (2018) afirma que a epistemologia da prática constitui um conjunto de teorias que permitiu a consolidação de determinado modelo de formação docente.

A adjetivação de crítico emancipadora se refere ao ato do formar e fazer a docência que se pauta pela análise do real, a partir de sua compreensão, libertação e transformação. Encontramos esse adjetivo nas duas formas: “emancipadora” ou “emancipatória”. A primeira refere-se à ação, à educação, ao processo, à práxis, à prática; já “emancipatória”, relaciona-se mais à concepção, à teoria, aos princípios, à avaliação, ao currículo, à ética, ao potencial, à racionalidade, à competência, ao conceito, à concepção, à perspectiva (Silva, 2018, p. 334).

A epistemologia da prática, nesse sentido, pode ser compreendida como uma tendência formativa que valoriza o saber produzido na experiência cotidiana do professor, mas que, quando desvinculada de uma fundamentação teórica crítica, corre o risco de reduzir a formação docente ao domínio de procedimentos e técnicas de atuação.

Portanto, a formação de professores não pode se traduzir em um espontaneísmo do sujeito baseado nas práticas, mas em uma concepção

de produção do conhecimento –epistemologia. Nesta perspectiva, a relação teoria e prática, a práxis qualificada pela capacidade reflexiva no e pelo trabalho, visa produzir elementos e recursos necessários à sua existência profícua em uma sociedade humana e historicamente situada em que a leitura dessa realidade emancipe o professor. Este, por sua vez, consequentemente deve possibilitar a mesma relação com os sujeitos estudantes, ou seja, a ação educativa intencional e sistemática objetiva dotar o sujeito de um conjunto de recursos teóricos e práticos requeridos pela sua condição humana, conforme dada sociedade concreta (Silva, 2018, p.67).

Silva (2018, p. 335) afirma: “Partindo dos conceitos e das relações entre teoria e prática, pode-se entender que a primeira depende da segunda, na medida em que a prática é o fundamento da teoria, pois determina o horizonte de desenvolvimento e o progresso do conhecimento”. A relação entre teoria e prática constitui um dos fundamentos centrais de uma formação docente crítica. Nesse sentido, Freire (1996, p.47) afirma que “é neste sentido que se pode afirmar ser tão errado separar prática de teoria, pensamento de ação [...]”, evidenciando que ambas devem ser compreendidas de forma indissociável no processo educativo.

A partir dessa perspectiva, a formação do professor para uma educação emancipadora deve ser crítica, reflexiva e comprometida com a transformação social, indo além da mera transmissão de conteúdo ou do atendimento a demandas tecnicistas e mercadológicas. Para Silva (2018), o que se defende, nessa perspectiva, é a concepção de que a formação de professores aspira uma formação do sujeito histórico baseada em uma relação indissolúvel entre a teoria e a prática, a ciência e a técnica, constituída no trabalho, e que garanta a estes sujeitos a compreensão das realidades socioeconômica e política e que sejam capazes de orientar e transformar as condições que lhes são impostas.

Nesse processo formativo, é fundamental articular teoria e prática para uma compreensão mais profunda, crítica e significativa da realidade. Nem a teoria sem a prática, nem a prática sem teoria.

Silva (2018) defende que teoria e prática devem estar sempre vinculadas no processo de ensino e aprendizagem:

Partindo dos conceitos e das relações entre teoria e prática, pode-se entender que a primeira depende da segunda, na medida em que a prática é o fundamento da teoria, já que determina o horizonte de desenvolvimento e progresso do conhecimento. O progresso do conhecimento teórico aparece vinculado às necessidades práticas dos homens. A dependência da teoria em relação à prática e a existência

desta como último fundamento e finalidade da teoria evidenciam que a prática, concebida como uma práxis humana total, tem primazia sobre a teoria. Todavia, esse seu primado, longe de implicar numa contraposição absoluta à teoria, pressupõe uma íntima vinculação com ela (Silva, 2018, p.73).

Inspirada em princípios democráticos e humanizadores, essa formação deve valorizar o diálogo, a participação coletiva, a pesquisa e a práxis, fortalecendo o professor como sujeito histórico capaz de problematizar, questionar, resistir a lógicas opressoras e contribuir para a construção de uma educação voltada à emancipação dos sujeitos e à mudança social. Na perspectiva freireana, a compreensão crítica da realidade permite ao sujeito problematizar os desafios de seu contexto e buscar formas de intervenção capazes de transformar sua própria existência e as circunstâncias sociais em que vive (Freire, 1979).

A epistemologia da prática e da práxis vão além de teoria e prática, surge de uma necessidade viva entre pensar e agir para transformar a realidade. Olhando por esse ângulo a práxis não é só aplicar conceitos em sala de aula e ter aula prática do mesmo. Mas um contexto diferente, onde a prática questiona a teoria e a partir daí algo novo pode surgir, novos pensamentos, novos conceitos e a prática muda, ela transforma em reflexão crítica e ação transformadora.

Conforme Oliveira e Queiroz (2020), essa formação centra o conhecimento na prática social humana e concreta, valoriza os conhecimentos historicamente produzidos e sustenta-se na unidade entre teoria e prática, visando à emancipação humana e à transformação social.

Considerações finais

A formação de professores no contexto do neoliberalismo revela tensões profundas entre uma lógica instrumental, orientada por resultados, padronizações e competências, e a necessidade de uma educação comprometida com a emancipação humana. A epistemologia da prática, ao valorizar o saber-fazer docente construído no cotidiano escolar, contribui para reconhecer a experiência como fonte legítima de conhecimento, mas corre o risco de se limitar à adaptação às exigências do sistema. Diante da realidade que vivemos com materiais prontos e cada vez mais voltados para o tecnicismo é preciso que o professor utilize de forma crítica e que utilize de mecanismos para que o que é imprescindível não fique esquecido.

A condição para isso é que os educadores aceitem a imprescindibilidade dos conteúdos como referências para o desenvolvimento das capacidades intelectuais dos alunos e, ao mesmo tempo, saibam integrar no currículo as práticas sociais vivenciadas pelos alunos, nas quais está presente a realidade da desigualdade social, acompanhada da diversidade sociocultural. Em outras palavras, trata-se de viabilizar pedagogicamente a articulação entre conteúdos científicos significativos e as práticas socioculturais dos alunos a partir de seus contextos de vida (Libâneo, 2015, p.13).

Esse debate evidencia que as políticas neoliberais ditam a formação de professores rasa, sem sentido histórico, crítico e social, sendo reconfigurada ao treinamento técnico, voltado para a competência e eficiência, à lógica de mercado.

Já a epistemologia da práxis ultrapassa essa dimensão ao compreender a prática como ação consciente, histórica e transformadora, na qual teoria e ação se constituem ao mesmo tempo. Assim, pensar a formação docente a partir da práxis significa afirmar o professor como sujeito intelectual, ético e político, capaz de interpretar criticamente a realidade educacional e intervir nela para além das demandas do mercado. A epistemologia da práxis vem resistir às reduções que são impostas pelo neoliberalismo, e coloca novamente a educação voltada para emancipação humana.

Oliveira e Borges (2023), defendem uma educação crítica com conhecimentos historicamente produzidos, afirmando que:

Devemos defender uma educação que não apenas prepare a força de trabalho para o mercado, através de um currículo padronizado de habilidades e competências esperadas pelo capital, no qual as escolas são controladas pelos sistemas de avaliação, mas uma educação que promova o aprendizado das crianças, jovens e adultos que estejam nas escolas; e que esse aprendizado seja pautado em uma formação científica, cultural, que priorize os conhecimentos historicamente produzidos, que tenham uma formação integral, que seja priorizado o bem-estar coletivo, a inclusão e a formação de cidadãos críticos e conscientes com a sociedade, de forma que estejam em condições escolares de conseguirem assumir postos na sociedade. Ao contrário do que apregoa o neoliberalismo, simplesmente preparar trabalhadores para o mercado para execução de atividades (Oliveira; Borges, 2023, p. 23-26).

Desse modo, resistir à redução da formação a treinamentos técnicos implica defender processos formativos que articulem reflexão teórica e crítica, compromisso social e ação pedagógica transformadora, reafirmando a educação como prática de liberdade e não como mercadoria.

Assim, pensar a formação do professor a partir da práxis não é apenas uma escolha teórica, mas uma posição política diante dos desafios da educação na contemporaneidade.

As análises desenvolvidas permitem afirmar que as políticas neoliberais influenciam a formação docente ao priorizar competências, padronização e resultados mensuráveis, o que reduz a autonomia do professor e o direciona à adaptação ao sistema. Em contraposição, a epistemologia da práxis evidencia a possibilidade de uma formação crítica e emancipadora, fundamentada na articulação entre teoria e prática.

Referências

- ALBINO, Ângela Cristina Alves; SILVA, Andréia Ferreira da. **BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências**. Retratos da Escola, Brasília, v. 13, n. 25, p. 137-153, jan./maio 2019. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.966>.
- BORGES, Fabiana Kalil; QUEIROZ, Vanderleida Rosa de Freitas e. **A formação de professores da educação básica a partir dos anos 1990: epistemologias e qualidade educacional**. In: OLIVEIRA, Daniel Junior de; FREITAS, Carla Conti de; REIS, Marlene Barbosa de Freitas (org.). Educação e formação de professores: cenários e práticas pedagógicas. 1. ed. Goiânia: Scotti, 2019. v. 1, p. 81-101.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002.
- FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- FREITAS, Luiz Carlos de. **Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.
- FREITAS, Suzana Cristina de; MOLINA, Adão Aparecido. **Estado, políticas públicas educacionais e formação de professores: em**

discussão a nova Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019. *Pedagogia em Foco*, Iturama, v. 15, n. 13, p. 62-81, 2020.

GATTI, Bernardete A. **Formação de professores no Brasil:** características e problemas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016>.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira; MOTA, Maria Renata Alonso; ANADON, Simone Barreto. **A Resolução CNE/CP n. 2/2019 e os retrocessos na formação de professores**. *Formação em Movimento*, v. 2, n. 4, p. 360-379, jul./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.38117/2675-181X.formov2020.v2i2n4.360-379>.

HARVEY, David. **Neoliberalismo como destruição criativa**. INTERFACEHS: Revista de Gestão Integrada em Saúde do Trabalho e Meio Ambiente, São Paulo, v. 2, n. 4, p. 1-30, ago. 2007. Disponível em: <https://www3.sp.senac.br/hotsites/blogs/InterfacEHS/wp-content/uploads/2013/07/trad-2007.pdf>. Acesso em: 17 maio 2026.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** A identidade do professor na contemporaneidade. In: BARZOTTO, Valdir Heitor; BARBOSA, Marinalva Vieira (org.). *A boniteza de ensinar e a identidade do professor na contemporaneidade*. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

OLIVEIRA, Daniel Junior de; BORGES, Elisabeth Maria de Fátima. **Finalidades educativas escolares:** alguns apontamentos para compreender a escola no atual contexto. *Revista Científica da UniMais, Inhumas*, v. 21, n. 2, p. 109-120, 2023.

OLIVEIRA, Daniel Junior de; BORGES, Elisabeth Maria de Fátima. **Finalidades educativas escolares e neoliberalismo:** algumas colocações. In: BRISSANIN, César Evangelista Fernandes; ALMEIDA, Maria Zeneide Carneiro Magalhães de (org.). *Educação, história, memória e cultura: diversidade e decolonialidade em diferentes espaços sociais*. 1. ed. Cachoeirinha: Fi, 2024. v. 1, p. 35-50.

OLIVEIRA, Daniel Júnior de; QUEIROZ, Vanderleida Rosa de Freitas e. **Epistemologia e formação de professores:** entre a prática e a práxis. *Póesis Pedagógica*, Catalão, v. 20, n. 1, p. 74-91, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5216/rppoi.v20.74070>.

SAVIANI, Dermeval. **Epistemologia e teorias da educação no Brasil.** Pro-Posições, Campinas, v. 18, n. 1, p. 15-27, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643570>. Acesso em: 17 maio 2026.

SAVIANI, Dermeval. **Políticas educacionais em tempos de golpe:** retrocessos e formas de resistência. Roteiro, Joaçaba, v. 45, p. 1-18, 2020.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora. Campinas: Mercado de Letras, 2018.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM TEMPOS DE AJUSTES NEOLIBERAIS: DIRETRIZES E TENSÕES CONTEMPORÂNEAS

Eliana Pires da Silva
Lizandro Poletto

Introdução

A educação inclusiva consolidou-se, nas últimas décadas, como um dos principais referenciais das políticas educacionais voltadas à garantia do direito à educação para todos. Fundamentada nos princípios da equidade, da participação e da valorização da diversidade humana, essa perspectiva busca assegurar que todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sensoriais, sociais ou culturais, tenham acesso, permanência e oportunidades efetivas de aprendizagem nos espaços escolares. Nesse contexto, documentos internacionais e legislações nacionais têm desempenhado papel relevante na ampliação do debate sobre a inclusão educacional e na defesa de sistemas de ensino comprometidos com a eliminação das barreiras que limitam a participação e o desenvolvimento dos estudantes.

No Brasil, a educação inclusiva passou a ocupar posição de destaque nas políticas públicas educacionais, sobretudo a partir da década de 1990, período marcado pela ampliação dos marcos legais voltados à garantia dos direitos das pessoas com deficiência e à promoção de práticas educacionais inclusivas. Contudo, a consolidação desse paradigma não ocorreu de forma linear nem isenta de contradições. Paralelamente ao fortalecimento das políticas de inclusão, intensificaram-se reformas educacionais influenciadas pela racionalidade neoliberal, caracterizadas pela valorização da eficiência, da produtividade, da responsabilização e da cultura dos resultados (Apple, 2005; Ball, 2014; Freitas, 2018).

Essas transformações repercutem diretamente na formação de professores, reconhecida como elemento fundamental para a efetivação da

educação inclusiva. A construção de práticas pedagógicas comprometidas com o atendimento à diversidade exige processos formativos capazes de promover não apenas conhecimentos técnicos, mas também reflexão crítica, sensibilidade ética e compreensão das múltiplas dimensões que envolvem a inclusão escolar. Entretanto, diferentes estudos têm demonstrado que as políticas de formação docente vêm sendo atravessadas por mecanismos de regulação, avaliação e controle que tendem a privilegiar perspectivas instrumentais da formação, frequentemente alinhadas às exigências de desempenho e produtividade (Dourado, 2015; Freitas, 2018).

Diante desse cenário, torna-se necessário compreender as contradições produzidas pela coexistência entre os princípios da educação inclusiva e políticas educacionais orientadas por critérios de desempenho, produtividade e responsabilização. Trata-se de um embate silencioso, mas profundamente presente no cotidiano das escolas, que influencia tanto os processos de formação docente quanto as condições concretas de implementação das práticas inclusivas.

Assim, o presente artigo parte da seguinte questão de pesquisa: de que maneira os ajustes neoliberais influenciam a formação de professores para a educação inclusiva e quais tensões emergem desse processo? O objetivo geral consiste em analisar as relações entre as políticas de formação docente voltadas à educação inclusiva e as transformações educacionais associadas à racionalidade neoliberal. Como objetivos específicos, busca-se discutir os marcos normativos que sustentam a educação inclusiva, examinar a centralidade da formação docente para a efetivação da inclusão escolar e refletir sobre os impactos das políticas neoliberais nos processos formativos contemporâneos.

Metodologicamente, a pesquisa caracteriza-se como bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa, fundamentada na análise de produções acadêmicas, legislações e documentos normativos relacionados à temática investigada. A análise foi orientada por autores que discutem educação inclusiva, formação de professores e políticas educacionais, buscando compreender as relações entre inclusão escolar e racionalidade neoliberal.

O artigo está organizado em quatro seções principais. A primeira discute a educação inclusiva e os marcos normativos internacionais e nacionais que sustentam sua consolidação. A segunda aborda a formação de professores como elemento fundamental para a efetivação da inclusão escolar. A terceira analisa os ajustes neoliberais e suas repercussões nas

políticas educacionais. Por fim, a quarta seção problematiza as tensões contemporâneas presentes na formação docente para a educação inclusiva, evidenciando os desafios e as contradições que atravessam esse processo.

Educação inclusiva, formação docente e desafios contemporâneos

A consolidação da educação inclusiva como princípio orientador das políticas educacionais representa uma das transformações mais significativas ocorridas no campo da educação nas últimas décadas. Mais do que assegurar o acesso dos estudantes à escola, a perspectiva inclusiva pressupõe a construção de condições efetivas para a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os sujeitos, reconhecendo a diversidade como elemento constitutivo dos processos educativos. Nesse sentido, a inclusão escolar ultrapassa a dimensão normativa e exige mudanças estruturais nas práticas pedagógicas, na organização das instituições de ensino e nas políticas de formação docente.

Entretanto, a efetivação desse princípio não depende exclusivamente da existência de marcos legais ou diretrizes educacionais. Embora os avanços normativos tenham ampliado o reconhecimento do direito à educação para todos, sua materialização no cotidiano escolar continua condicionada a fatores políticos, institucionais e pedagógicos que influenciam diretamente a organização do trabalho educativo. Entre esses fatores, destaca-se a formação de professores, reconhecida como elemento central para a construção de práticas comprometidas com a valorização da diversidade e com a superação das barreiras que limitam a aprendizagem e a participação dos estudantes.

Ao mesmo tempo, a formação docente tem sido atravessada por transformações mais amplas que vêm redefinindo os rumos das políticas educacionais contemporâneas. Nas últimas décadas, a expansão de princípios associados à racionalidade neoliberal tem influenciado significativamente os sistemas de ensino, introduzindo mecanismos de regulação, avaliação e responsabilização orientados pela lógica da eficiência, da produtividade e dos resultados mensuráveis. Como consequência, os processos formativos passam a conviver com demandas frequentemente contraditórias: de um lado, a defesa de uma educação comprometida com a inclusão, a equidade e os direitos humanos; de outro, a crescente valorização de parâmetros

técnicos e gerenciais que tendem a reduzir a complexidade da formação docente.

Essa realidade evidencia que a educação inclusiva e a formação de professores não podem ser analisadas de forma dissociada das transformações políticas e econômicas que atravessam a sociedade contemporânea. As tensões produzidas pela coexistência entre políticas inclusivas e mecanismos de regulação inspirados na racionalidade neoliberal constituem um dos principais desafios enfrentados pelas instituições educacionais na atualidade. Trata-se de um processo que repercute diretamente no trabalho docente e nas possibilidades concretas de construção de práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas.

Diante dessas questões, esta seção discute os fundamentos da educação inclusiva, os marcos normativos que sustentam sua consolidação, a centralidade da formação docente e as implicações das políticas neoliberais para a organização da educação contemporânea. A análise busca compreender como essas diferentes dimensões se articulam e repercutem nos processos formativos e na efetivação da inclusão escolar.

Educação inclusiva e marcos normativos internacionais e nacionais

A educação inclusiva consolidou-se como resultado de um amplo processo histórico de reconhecimento da educação como direito humano fundamental. Essa perspectiva fundamenta-se no princípio de que todas as pessoas, independentemente de suas características físicas, intelectuais, sensoriais, sociais ou culturais, devem ter assegurado o acesso à educação em condições de igualdade, participação e aprendizagem. Nesse sentido, a construção de sistemas educacionais inclusivos encontra respaldo em um conjunto de marcos normativos internacionais e nacionais que passaram a reconhecer a diversidade como elemento constitutivo dos processos educativos e a inclusão como um princípio orientador das políticas públicas de educação.

No cenário internacional, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) representou um marco fundamental ao reconhecer a educação como um direito de todos. Posteriormente, a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien (1990), ampliou esse debate ao defender a universalização do acesso à educação básica e a necessidade de atendimento às diferentes necessidades de aprendizagem

dos estudantes. Contudo, foi a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) que consolidou de forma mais explícita os princípios da educação inclusiva, ao afirmar que as escolas regulares devem acolher todos os estudantes, independentemente de suas condições pessoais, sociais, culturais ou físicas, reconhecendo a diversidade como elemento inerente ao processo educativo.

Outro avanço significativo ocorreu com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), documento que reforçou a educação inclusiva como direito fundamental e estabeleceu a responsabilidade dos Estados na eliminação das barreiras que dificultam a participação plena das pessoas com deficiência nos sistemas educacionais. Ao reconhecer a inclusão como condição para a efetivação dos direitos humanos, a Convenção fortaleceu a compreensão de que a exclusão escolar não decorre das limitações individuais dos estudantes, mas das barreiras presentes nos contextos sociais e educacionais.

No contexto brasileiro, os princípios da educação inclusiva encontram respaldo na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), que estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família. Em consonância com esse princípio, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996 (Brasil, 1996) reforçou a necessidade de atendimento educacional aos estudantes com necessidades específicas, preferencialmente na rede regular de ensino. Nas décadas seguintes, novas políticas ampliaram esse compromisso, destacando-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015), que reafirmam o direito à educação inclusiva em todos os níveis e modalidades de ensino.

Entretanto, embora esses marcos normativos representem avanços significativos na garantia do direito à educação, sua existência não assegura, por si só, a efetivação da inclusão escolar. A distância entre os princípios estabelecidos nos documentos legais e as condições concretas de implementação das políticas educacionais permanece como um dos principais desafios da educação contemporânea. Questões relacionadas à formação docente, às condições de trabalho, à disponibilidade de recursos pedagógicos e à organização das instituições escolares continuam influenciando diretamente a materialização dos princípios inclusivos no cotidiano educacional.

Dessa forma, a análise dos marcos normativos evidencia que a educação inclusiva constitui uma conquista histórica relevante, mas também revela que sua consolidação depende de ações que ultrapassam o plano legal. A garantia do direito à educação para todos exige políticas públicas capazes de transformar os princípios normativos em práticas efetivas, assegurando condições concretas para a participação, a aprendizagem e o pertencimento dos estudantes nos espaços escolares. Assim, mais do que a existência de dispositivos legais, é a capacidade de materializar esses direitos na realidade educacional que determina o alcance efetivo da inclusão.

Formação de professores para a educação inclusiva

A consolidação da educação inclusiva está diretamente relacionada à formação dos profissionais que atuam nos espaços escolares. Embora os marcos normativos tenham ampliado o reconhecimento do direito à educação para todos, a efetivação dos princípios inclusivos depende, em grande medida, da capacidade dos sistemas educacionais de promover processos formativos que preparem os docentes para atuar diante da diversidade presente nas salas de aula. Nesse sentido, a formação de professores constitui um dos elementos centrais para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os estudantes.

A literatura educacional tem destacado que a formação docente voltada à inclusão não pode restringir-se à aquisição de conhecimentos técnicos relacionados às deficiências ou às necessidades educacionais específicas. Conforme argumenta Mantoan (2015), a educação inclusiva exige uma mudança de perspectiva em relação ao próprio significado da escolarização, deslocando o foco das limitações individuais dos estudantes para a construção de ambientes educacionais capazes de acolher e valorizar a diversidade. Sob essa ótica, formar professores para a inclusão implica desenvolver competências pedagógicas, sensibilidade ética e capacidade crítica para enfrentar os desafios presentes no cotidiano escolar.

Essa compreensão também encontra respaldo nas discussões de Nóvoa (1992, 2019), para quem a formação docente deve ser entendida como um processo permanente de desenvolvimento profissional, construído a partir da reflexão sobre a prática e da participação ativa dos professores na produção de conhecimentos sobre o próprio trabalho. Tal perspectiva contribui para superar concepções formativas centradas na transmissão de

técnicas e metodologias prontas, valorizando a autonomia docente e sua capacidade de interpretar criticamente as realidades educacionais nas quais atua.

Entretanto, diversos estudos têm evidenciado que a formação de professores para a educação inclusiva ainda enfrenta desafios significativos. Entre eles, destacam-se as fragilidades presentes em muitos cursos de formação inicial no tratamento das questões relacionadas à inclusão, a insuficiência de oportunidades de formação continuada e as dificuldades encontradas pelos docentes para articular os conhecimentos adquiridos com as demandas concretas do trabalho pedagógico. Como consequência, muitos profissionais ingressam ou permanecem na carreira sem o suporte formativo necessário para lidar com a complexidade dos contextos inclusivos.

Além disso, a formação docente não ocorre em um contexto neutro. Ela é influenciada por políticas educacionais, concepções curriculares e modelos de gestão que definem prioridades e orientam os processos formativos. Por essa razão, compreender os desafios da formação de professores para a educação inclusiva exige considerar as transformações mais amplas que têm atravessado a educação contemporânea. Entre essas transformações, destacam-se os ajustes neoliberais e os mecanismos de regulação que passaram a influenciar de maneira crescente as políticas educacionais e a organização do trabalho docente.

Dessa forma, a formação de professores para a educação inclusiva deve ser compreendida como um processo que ultrapassa a dimensão técnica da docência. Trata-se de uma construção permanente que envolve conhecimentos pedagógicos, compromisso ético, valorização da diversidade e reflexão crítica sobre a realidade educacional. Somente por meio de processos formativos comprometidos com esses princípios será possível fortalecer práticas pedagógicas capazes de garantir o direito à educação e promover a inclusão de todos os estudantes nos espaços escolares — um desafio que não se resolve apenas com leis, mas também com a valorização cotidiana do trabalho de quem ensina.

Ajustes neoliberais e políticas educacionais

A análise da formação de professores para a educação inclusiva exige considerar as transformações que vêm redefinindo as políticas educacionais nas últimas décadas. Entre essas transformações, destaca-se a

crescente influência da racionalidade neoliberal, cujos efeitos ultrapassam o campo econômico e passam a orientar a formulação de políticas públicas, os modelos de gestão educacional e os processos de formação docente. Nesse contexto, a educação deixa de ser compreendida exclusivamente como direito social e passa a ser progressivamente associada a princípios como eficiência, produtividade, competitividade e responsabilização.

Segundo Apple (2005), as reformas educacionais inspiradas pelo neoliberalismo promovem uma reconfiguração do papel do Estado, ampliando mecanismos de regulação e fortalecendo formas de gestão orientadas pela lógica do mercado. Nessa perspectiva, a qualidade da educação tende a ser associada ao alcance de metas e resultados previamente estabelecidos, deslocando o debate educacional de questões relacionadas à formação humana e à justiça social para critérios de desempenho e produtividade. Como consequência, a educação passa a ser submetida a parâmetros que privilegiam a mensuração de resultados em detrimento da complexidade dos processos formativos.

Essa discussão é aprofundada por Ball (2014), ao analisar a presença crescente da performatividade nas políticas educacionais contemporâneas. Para o autor, a performatividade constitui um mecanismo de regulação baseado na comparação, na avaliação permanente e na produção de indicadores de desempenho. Sob essa lógica, instituições e profissionais passam a ser constantemente avaliados por sua capacidade de atingir metas e apresentar resultados mensuráveis. No campo educacional, tal dinâmica produz impactos significativos sobre o trabalho docente, que passa a ser progressivamente orientado por exigências relacionadas à eficiência, à produtividade e à prestação de contas.

No contexto brasileiro, Freitas (2018) argumenta que a chamada reforma empresarial da educação tem contribuído para consolidar políticas fundamentadas na avaliação em larga escala, na responsabilização e no controle dos resultados educacionais. Embora esses mecanismos sejam frequentemente apresentados como estratégias para elevar a qualidade do ensino, seus efeitos podem favorecer processos de padronização curricular e restringir a autonomia pedagógica das instituições e dos professores. Nessa lógica, dimensões relacionadas à formação crítica, à reflexão pedagógica e ao compromisso social da educação tendem a ocupar posição secundária diante das exigências de desempenho.

As repercussões dessas transformações tornam-se particularmente evidentes no campo da formação docente. Conforme destaca Dourado

(2015), as políticas de formação de professores passaram a conviver com demandas crescentemente orientadas por competências, resultados e critérios de eficiência. Embora a formação profissional exija conhecimentos técnicos e pedagógicos consistentes, a predominância de perspectivas instrumentais pode reduzir a complexidade da docência e enfraquecer aspectos fundamentais relacionados à autonomia intelectual, à reflexão crítica e à compreensão das dimensões sociais e políticas do trabalho educativo.

No âmbito da educação inclusiva, essas contradições assumem contornos ainda mais significativos. A construção de práticas pedagógicas comprometidas com a diversidade requer tempo, diálogo, reflexão e condições adequadas de trabalho. Entretanto, a lógica da produtividade e da mensuração de resultados tende a privilegiar processos padronizados que nem sempre reconhecem as especificidades dos sujeitos e dos contextos escolares. Como consequência, observa-se uma tensão entre os princípios que orientam a educação inclusiva e as políticas educacionais influenciadas pela racionalidade neoliberal. Enquanto a inclusão pressupõe o reconhecimento das diferenças e a valorização da diversidade, os mecanismos de regulação frequentemente operam por meio da homogeneização de expectativas, metas e critérios de avaliação.

Dessa forma, compreender os impactos dos ajustes neoliberais sobre as políticas educacionais torna-se fundamental para analisar os desafios contemporâneos da formação docente. Mais do que uma questão administrativa ou gerencial, trata-se de um debate que envolve diferentes concepções de educação, de formação humana e de sociedade. As tensões produzidas pela coexistência entre políticas orientadas pelos princípios da inclusão e mecanismos de regulação fundamentados na performatividade, na responsabilização e na busca por resultados evidenciam contradições que atravessam os processos formativos contemporâneos. Nesse cenário, a formação de professores passa a ser desafiada a responder simultaneamente às demandas por eficiência e desempenho e às exigências éticas, pedagógicas e sociais inerentes à construção de uma educação verdadeiramente inclusiva. É nesse contexto que se inserem os desafios discutidos na próxima seção, dedicada à análise das tensões contemporâneas presentes na formação docente para a efetivação da inclusão escolar.

Tensões contemporâneas na formação docente para a inclusão

As discussões desenvolvidas nas seções anteriores permitem compreender que a formação de professores para a educação inclusiva se realiza em um contexto marcado por tensões e contradições que atravessam as políticas educacionais contemporâneas. De um lado, os marcos normativos nacionais e internacionais reafirmam a inclusão como princípio orientador da educação e defendem a construção de sistemas de ensino comprometidos com a valorização da diversidade e com a garantia do direito à aprendizagem. De outro, as políticas educacionais influenciadas pela racionalidade neoliberal incorporam mecanismos de regulação, avaliação e responsabilização que tendem a priorizar resultados, desempenho e produtividade.

Essa coexistência de perspectivas distintas produz desafios significativos para a formação docente. Enquanto a educação inclusiva exige processos formativos capazes de desenvolver sensibilidade ética, reflexão crítica e compreensão das singularidades presentes nos contextos escolares, os modelos de gestão educacional orientados pela lógica performativa frequentemente valorizam competências instrumentais e resultados mensuráveis. Como consequência, os professores passam a conviver com demandas que nem sempre se mostram compatíveis entre si, sendo constantemente desafiados a conciliar práticas inclusivas com exigências relacionadas ao cumprimento de metas e indicadores de desempenho.

Nesse cenário, a formação docente corre o risco de ser reduzida a uma perspectiva predominantemente técnica, voltada à aquisição de competências consideradas necessárias para responder às demandas imediatas dos sistemas educacionais. Conforme discutem Freitas (2018) e Ball (2014), a centralidade atribuída aos resultados pode limitar espaços de reflexão crítica e enfraquecer dimensões fundamentais da formação humana. Tal tendência revela uma contradição importante: ao mesmo tempo em que os discursos oficiais defendem a inclusão, as condições concretas de formação e trabalho nem sempre favorecem a construção de práticas pedagógicas comprometidas com esse princípio.

Outro aspecto relevante refere-se às condições em que os professores desenvolvem seu trabalho. A efetivação da educação inclusiva pressupõe tempo para planejamento, formação continuada, trabalho colaborativo e acompanhamento das necessidades dos estudantes. Entretanto, muitos profissionais enfrentam sobrecarga de atividades, escassez de recursos

e exigências crescentes relacionadas ao cumprimento de demandas burocráticas e avaliações externas. Essas condições evidenciam que os desafios da inclusão não podem ser atribuídos exclusivamente aos docentes, mas devem ser compreendidos como expressão de questões estruturais que envolvem as políticas educacionais e a organização dos sistemas de ensino.

Além disso, as tensões presentes na formação docente refletem disputas mais amplas acerca das finalidades da educação. Enquanto a perspectiva inclusiva está fundamentada em princípios de equidade, participação e justiça social, a racionalidade neoliberal tende a enfatizar valores associados à competitividade, à eficiência e ao desempenho individual. A convivência entre essas diferentes concepções produz contradições que repercutem diretamente nos processos formativos e nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas.

Diante desse cenário, torna-se necessário fortalecer políticas de formação docente comprometidas com a valorização da diversidade e com a construção de uma educação democrática e inclusiva. Isso implica reconhecer que a inclusão escolar não se reduz ao cumprimento de dispositivos legais ou à adoção de metodologias específicas, mas exige processos formativos que possibilitem aos professores compreender criticamente a realidade educacional e atuar de forma ética, reflexiva e socialmente comprometida. Em última instância, o desafio consiste em construir condições para que os princípios da inclusão deixem de constituir apenas uma orientação normativa e se convertam em experiências concretas de participação, aprendizagem e pertencimento no cotidiano escolar.

Considerações finais

O presente estudo teve como objetivo analisar as relações entre as políticas de formação docente voltadas à educação inclusiva e as transformações educacionais associadas à racionalidade neoliberal. Partiu-se do entendimento de que a efetivação da inclusão escolar não pode ser compreendida apenas a partir dos avanços normativos que a sustentam, mas exige a análise das condições políticas, institucionais e formativas que influenciam sua concretização nos diferentes contextos educacionais.

A discussão desenvolvida ao longo do artigo permitiu responder à questão de pesquisa que orientou este estudo, evidenciando que os ajustes neoliberais exercem influência significativa sobre as políticas de formação de professores para a educação inclusiva e produzem tensões que repercutem

diretamente nos processos formativos e no trabalho docente. Embora os marcos legais e as diretrizes educacionais reafirmem o compromisso com a valorização da diversidade e com a garantia do direito à educação para todos, observam-se contradições decorrentes da incorporação de mecanismos de regulação, avaliação e responsabilização fundamentados na lógica da eficiência, da produtividade e dos resultados mensuráveis.

A análise dos marcos normativos internacionais e nacionais demonstrou que a educação inclusiva representa uma importante conquista histórica no campo dos direitos humanos e das políticas educacionais. Contudo, também evidenciou que a existência de dispositivos legais não é suficiente para assegurar, por si só, a efetivação dos princípios inclusivos. A concretização da inclusão escolar depende da construção de condições pedagógicas, institucionais e materiais que possibilitem a participação, a aprendizagem e o pertencimento de todos os estudantes nos espaços educativos.

No que se refere à formação docente, verificou-se que os professores ocupam posição central na implementação das políticas de inclusão. Entretanto, os desafios relacionados à formação inicial e continuada, às condições de trabalho e às exigências crescentes impostas pelos sistemas de avaliação e controle revelam limites significativos para a consolidação de práticas pedagógicas efetivamente inclusivas. Nesse contexto, a formação de professores passa a ser atravessada por demandas muitas vezes contraditórias, nas quais a valorização da diversidade convive com pressões associadas ao desempenho, à padronização e à responsabilização.

As reflexões apresentadas também permitiram compreender que as dificuldades enfrentadas pela educação inclusiva não podem ser atribuídas exclusivamente aos profissionais da educação ou às práticas desenvolvidas no interior das escolas. Tais desafios estão inseridos em um contexto mais amplo de disputas acerca das finalidades da educação, envolvendo diferentes concepções de formação humana, de qualidade educacional e de papel social da escola. Dessa forma, pensar a inclusão implica reconhecer que os processos educativos são atravessados por condicionantes políticos, econômicos e sociais que influenciam diretamente as possibilidades de construção de uma educação democrática e comprometida com a justiça social.

Conclui-se, portanto, que a efetivação da educação inclusiva exige políticas de formação docente comprometidas com a reflexão crítica, a valorização da diversidade e a defesa do direito à educação. Mais do que

atender a exigências normativas ou responder a indicadores de desempenho, formar professores para a inclusão significa fortalecer processos formativos capazes de articular conhecimento pedagógico, compromisso ético e responsabilidade social. Essa é a direção necessária para que os princípios da inclusão ultrapassem o plano dos documentos oficiais e se traduzam em experiências concretas de participação, aprendizagem e reconhecimento para todos os estudantes.

Referências

APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

BALL, Stephen J. **Educação global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/ SEESP, 2008.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 7 jul. 2015.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun. 2015.

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

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris: ONU, 1948.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova York: ONU, 2006.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: UNESCO, 1990.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994.

EDUCAÇÃO SOB A ÓTICA NEOLIBERAL: IMPLICAÇÕES NAS ESCOLAS PÚBLICAS

Ana Paula Leite da Silva
Selma Regina Gomes

Introdução

O neoliberalismo constitui uma corrente doutrinária, econômica e política que ganhou força global a partir da década de 1970. Segundo Negrão (2004), essa perspectiva avançou no Brasil nos anos 1990, especificamente durante o governo de Fernando Collor de Mello. Nesse período, tal ideologia consolidou-se como predominante entre os setores do capital, ao passo que a influência do mercado internacional passou a exercer um efeito significativo sobre a economia brasileira. Assim,

[...] teve início o processo de privatização das estatais, o Brasil abriu sua economia para o capital estrangeiro e o mercado passou a ser o grande agente organizador da Nação, enquanto os trabalhadores, como classe, começaram a sofrer um bombardeio incessante em seus direitos (Negrão, 2004, p. 7).

Esse processo indicou mudanças na organização econômica do país, ao priorizar a lógica de mercado e a atração de capital estrangeiro. Embora tenha induzido a modernização e uma maior integração com a economia global, gerou também sérias consequências sociais. A partir desse período, o neoliberalismo passou a condicionar diretamente o campo das políticas educacionais brasileiras. Sob o pressuposto de modernizar o ensino e torná-lo mais eficiente e alinhado ao mercado de trabalho, essa vertente alterou de forma célere o cenário das escolas públicas.

Tais transformações afetaram a organização escolar e seus objetivos estruturais, direcionando o foco político para a terceirização do ensino e para formações estritamente voltadas às demandas do mercado. Diante dessa abordagem, o presente estudo propõe-se a conceituar o neoliberalismo, explicar sua incidência na educação e apontar as implicações das políticas educacionais de cunho mercantil sobre os estudantes das escolas públicas. Partindo da premissa de que as políticas públicas são fortemente

influenciadas por essa vertente, faz-se necessário responder à seguinte questão: de que maneira a adoção da lógica neoliberal nas políticas educacionais redefine o papel do professor e impacta o direito à educação de qualidade para estudantes em situação de vulnerabilidade social?

Trata-se de um estudo teórico de natureza bibliográfica que mobiliza a literatura científica com o intuito de descortinar o cenário atual do tema e sua incidência no contexto educacional. Para a consecução deste escopo, o trabalho organiza-se em duas seções. A primeira, denominada Conceitos do Neoliberalismo e suas Incidências na Educação, aborda como essa doutrina molda a educação brasileira; a segunda, Implicações das Políticas Educacionais Neoliberais para Estudantes de Escolas Públicas, analisa os impactos dessas diretrizes na escolarização pública.

Conceitos do neoliberalismo e suas incidências na educação

O neoliberalismo pode ser compreendido como um modelo político-econômico que preconiza a centralidade do mercado, desobrigando progressivamente o Estado de suas funções sociais. Segundo o dicionário on-line Dicio (2026), o termo representa a “[...] forma moderna do liberalismo que permite uma intervenção limitada do Estado, no plano jurídico e econômico”. Entretanto, Dardot e Laval (2016, p.17) afirmam que o neoliberalismo não se restringe a um conjunto de políticas econômicas, mas configura uma racionalidade que tende a estruturar e organizar tanto a ação dos governantes quanto a conduta dos governados.

[...] O neoliberalismo define certa norma de vida nas sociedades ocidentais e, para além dela, em todas as sociedades que as seguem no caminho da “modernidade”. Essa norma impõe a cada um de nós que vivamos num universo de competição generalizada, intima os assalariados e as populações a entrar em uma luta econômica uns contra os outros, ordena as relações sociais segundo o modelo do mercado, obriga a justificar desigualdades cada vez mais profundas, muda até o indivíduo, que é instado a conceber a si mesmo e a comportar-se como uma empresa.

Segundo os autores “[...] com o neoliberalismo, o que está em jogo é nada mais nada menos que a forma de nossa existência, isto é, a forma como somos levados a nos comportar, a nos relacionar com os outros e com nós mesmos” (Dardot; Laval, 2016, p. 14). Analisando esta normativa, pode-se inferir a existência de uma racionalidade que transporta a lógica de mercado para o ambiente das instituições, principalmente a escola.

O modelo educacional vigente passa a exigir que o estudante encare a si mesmo como um investimento permanente. Não se trata mais de adquirir cultura ampla ou cidadania, mas de acumular competências práticas.

Dardot e Laval (2016) demonstram que essa racionalidade transforma o indivíduo no sujeito empresarial, cuja vida deve ser gerida como um negócio. No campo educacional, isso se materializa na teoria do capital humano, segundo a qual o aluno é impelido a se enxergar como um pacote de habilidades em constante valorização. Na prática, trata-se de fazer de cada indivíduo uma empresa que deve gerir a si mesma, um capital que deve frutificar, concorrendo com os outros também concebidos como empresas de si mesmos. Esse processo incrementa uma lógica meritocrática que exalta e fabrica as capacidades individuais como condição de integração social.

Com base nessa concepção, o Estado deixa de atuar como o mantenedor principal da educação. Esta, por sua vez, passa a sofrer intervenções de organizações privadas, que enxergam no ensino uma fonte rentável de ampliação de mão de obra para atender às demandas da classe hegemônica, enquanto os governados mantêm-se em inércia, sem maiores perspectivas de transformação social. Há de se considerar que a principal defesa do neoliberalismo é a redução do papel estatal na economia, incentivando o controle social, a desregulamentação e a privatização de empresas estatais. A ideia central é que a liberdade econômica, com mínima interferência governamental, promove maior eficiência e crescimento econômico e prosperidade.

Harvey (2011, p. 12) adensa essa discussão ao defender que:

[...] O neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio. O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas: o Estado tem de garantir, por exemplo, a qualidade e a integridade do dinheiro. Deve também estabelecer as estruturas e funções militares, de defesa, da polícia e legais requeridas para garantir direitos de propriedade individuais e para assegurar, se necessário pela força, o funcionamento apropriado dos mercados. [...]. As intervenções do Estado nos mercados (uma vez criados) devem ser mantidas num nível mínimo [...] (Harvey, 2011, p.12).

Logo, na visão neoliberal, o Estado tem sua função redefinida: minimiza seu papel de interventor na economia e prioriza a criação de parcerias público-privadas voltadas para a eficiência, produtividade e cumprimento de metas. Analisando essa retração estatal nas políticas sociais, Oliveira e Freitas (2022, p. 03) afirmam que:

O estado mínimo é compreendido dentro do contexto das reformas neoliberais como um estado que não intervém nas políticas sociais e econômicas do país, que deve funcionar com o mínimo deixando espaço para a iniciativa privada através da oferta de serviços antes assegurados de forma estatal por meio das políticas públicas (Oliveira e Freitas, 2022, p. 3).

Ao reduzir sua intervenção direta, o Estado abre espaço para a terceirização, alterando o foco da educação. Passam a ser priorizadas avaliações institucionais centralizadas no desempenho, na competitividade e na padronização do curricular. Tal cenário torna-se perceptível na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), documento que favorece as intervenções de instituições privadas e promove a padronização do próprio ensino. Como afirma Tarlau e Moeller (2020), essas políticas são impulsionadas por grandes corporações. À guisa de exemplo, aponta-se que, “[...] a principal razão para a transformação da BNCC em política pública nacional foi a Fundação Lemann, uma importante criação privada, criada em 2022 pelo bilionário brasileiro Jorge Paulo Lemann” (Tarlau e Moeller, 2020, p. 558).

Oliveira (2003) também argumenta que a participação de grandes empresas está alcançando gradativamente a administração escolar, configurando mais uma estratégia de privatização do sistema educacional. Além disso,

[...] no processo educacional, a privatização pode ocorrer de várias formas desde a iniciativa privada ofertar diretamente o serviço, como buscar que os próprios indivíduos financiem seus estudos. De qualquer forma qualquer uma dessas modalidades de privatização deixa explícita uma diminuição da intervenção estatal no provimento integral desses serviços (Oliveira, 2003, p. 52-53).

À medida que a privatização avança, a educação perde seu princípio de gratuidade integral, conforme prevista pela Constituição Federal de 1988, especialmente no inciso IV do art. 206, que garante gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais. Assim, a transferência de responsabilidade para iniciativas privadas desobriga o Estado e introduz lógicas mercadológicas em ambiente cuja essência deveria ser a formação e

a emancipação social. Oliveira e Borges (2023, p. 112) defendem que tais práticas

[...] dão ênfase a sua doutrina a privatização de órgãos estatais e propõem a minimização de regulamentação do governo alegando que e quem deve regular as ações econômicas é o livre mercado, com a justificativa de que levaria esse modelo ao crescimento econômico, o que acarreta desigualdades sociais e econômicas devido a competição.

Desse modo, os defensores da agenda neoliberal pautam-se na premissa de que a redução da intervenção estatal assegura a qualidade educacional, sob a crença de o livre mercado e a concorrência geram desenvolvimento e eficiência. Trata-se de uma transferência de responsabilidade que se manifesta de várias formas, inclusive na concepção de ensino.

A própria BNCC evidência a interferência de grandes corporações em sua elaboração. Diógenes e Silva (2020, p. 364) apontam que a Base

[...] é uma política que vem fortalecer o Estado neoliberal pelo fato de que sua prioridade é a preparação dos alunos para o mercado de trabalho, isto é, ela reduz a formação apenas a perspectiva técnica, deixando de contemplar e priorizar a criticidade do aluno no espaço escolar. Essas proposições estão atreladas aos interesses dos organismos internacionais, bem como com os acordos que foram firmados para obtenção de financiamento da educação.

Embora sob o argumento de facilitar o trabalho docente por meio da unificação curricular, a padronização pautada em competências e habilidades atende aos ideais neoliberais, pois reduz a autonomia do professor e oferece uma formação técnica voltada a exames de larga escala, negligenciando a formação integral do estudante. Esse processo se consolida por meio de sistemas de avaliação que impõem a lógica da *accountability* – ou seja, a obrigação de prestar contas e assumir responsabilidades por resultados com transparência. Professores e estudantes passam a ser condicionados a metas e índices, acirrando a competitividade em detrimento de uma educação emancipatória.

Nesse viés, Faleiros Júnior (2024, p. 2-3) explica a *accountability* como:

[...] processo de responsabilização das entidades e gestores públicos por suas ações e decisões e pode ser analisada sob diferentes dimensões, que envolvem desde a capacidade e autoridade dos servidores públicos para agir, até a obrigação de prestação de contas e a suposição das consequências dos próprios atos (Faleiros Júnior 2024, p. 2-3).

A responsabilização está vinculada à meritocracia, na medida em que escolas são comparados entre si. Aquelas que apresentam melhor desempenho recebem bônus e destaque, validadas por padrões externos definidos e direcionados por institutos vinculados a grandes empresas. Desse modo, as habilidades mensuradas baseiam-se em matrizes preestabelecidas; caso a instituição não atinja tais métricas, é responsabilizada pelo fracasso. Sobre essa ótica, Freitas (2016, p. 41) assevera que a privatização passa pela ressignificação do conceito de qualidade. Desse modo:

[...] o mercado depuraria as instituições de menor qualidade, mantendo apenas as de maior qualidade. Para entender o desenvolvimento da privatização é necessário, no entanto, entender como a lógica da responsabilização / meritocracia produz as razões da privatização.

Essa conjuntura gera profunda instabilidade para as escolas públicas. A supremacia meritocrática abre flancos para a intervenção empresarial, deixando a educação à mercê de um mercado desleal. É imperativo inferir que a educação se tornou um campo estratégico para a disseminação neoliberal. Por não ser neutra, ela é instrumentalizada como poder financeiro (por meio de grandes investimentos privados) e ideológico, preparando cidadãos para o mercado de trabalho destituídos de senso crítico.

Implicações das políticas educacionais neoliberais para estudantes de escolas públicas

As implicações das políticas educacionais neoliberais no contexto das escolas públicas, sobretudo naquelas instituições que atendem estudantes em maior vulnerabilidade, manifestam-se agressivamente no cotidiano escolar. Muitos estudantes acabam marginalizados do processo, visto que têm a escola como seu único espaço de desenvolvimento intelectual e cultural, já que não dispõem de acesso a outros lugares para que se desenvolvam intelectualmente. Além disso, ao terem reduzido ou suprimido o acesso às disciplinas de cunho filosófico e humanísticos, a emancipação social torna-se dificultada, restando-lhes o papel de reprodutores de um sistema que limita a escola ao repasse de conteúdos instrucionais voltados a exames.

Saviani (1981, p. 66) já alertava para essa dinâmica:

[...] se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais eles não podem valer seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar sua dominação.

Desde então, o autor já observava que as políticas estruturadas para atender aos interesses da classe hegemônica. Desprovidos desses conteúdos culturais universais, os estudantes das classes populares enfrentam barreiras para se libertar dessa dominação. A ausência de uma formação crítica consistente contribui para a manutenção das desigualdades sociais, reforçando mecanismos de exclusão e perpetuando as relações tradicionais de poder.

Oliveira e Borges (2023, p. 40), em consonância com Saviani argumentam que:

[...] a educação prevista em uma perspectiva neoliberal é um conjunto de ideias que são políticas e também econômicas que, em sua essência mercantil, tem condições de moldar o pensamento se tornando uma questão cultural da mesma forma que política e econômica.

Sendo assim, consolida-se uma segregação educacional em que escolas consideradas com baixo desempenho são privados de recursos que sobram naquelas de alto rendimento, invertendo a lógica da equidade (que exigiria maior investimento nos contextos vulneráveis).

Neste contexto, a competitividade se torna desleal, considerando que o desempenho escolar, tanto coletivo como individual, passa a ser tratado como resultado exclusivo do mérito individual, desconsiderando fatores estruturais como renda, acesso a recursos, qualidade da escola e condições familiares.

Oliveira e Batista (2024, p.94) ampliando o debate a respeito da interferência da lógica neoliberal na educação afirmam que:

[...] a educação está sendo encaminhada para a formação voltada para o lucro, descartando a formação humana, crítica e participativa. Este encaminhamento prejudica os valores democráticos, evidencia os efeitos negativos desta política educacional pois limitam o desenvolvimento de determinadas capacidades que se configuram como essenciais para o desenvolvimento de outras formas promissoras de se mudar a escola pública.-

Com isto, o avanço da interferência de princípios neoliberais em todos os âmbitos sociais, em especial na educação, impede que a escola pública exerça seu papel como instrumento de transformação social, provocando um esvaziamento cultural nas escolas, abrindo espaço para a reprodução da ideologia de méritos, responsabilizando individualmente, escola e estudantes, pelo fracasso, contrapondo a ideia de equidade e de acesso igualitário de oportunidades.

Ao se filiar ao modelo de gestão empresarial, o sistema educacional negligência a sua função primordial de promover a cidadania crítica e a redução das desigualdades sociais. Melo (2009, p. 209) discorre que: “[...] a intervenção dos empresários tende a ser uma forma mais direta de intervir no projeto de educação do país, deslocando os seus objetivos de formação para os objetivos da classe burguesa, em especial na participação nos fundos políticos”.

Nessa perspectiva, a atuação docente é diretamente afetada: uma vez que o professor vê-se reduzido a um mero executor de um currículo padronizado e suas aulas transformadas em aparatos de preparação para as avaliações externas. Sendo assim, nessa ideologia neoliberal, o professor é executor de atividades, restringe-se a mediação autônoma do conhecimento, sua prática pedagógica, sua função de mediador fica limitada ao tecnicismo. Já os estudantes são vistos como clientes sendo responsabilizados pelo próprio fracasso ou sucesso. Sob essa ótica, as desigualdades escolares nas instituições públicas deixam de ser vistas como falhas do sistema ou injustiças sociais crônicas. Elas passam a ser interpretadas como uma gestão ineficiente que o próprio estudante fez de seu “capital” ou de seus estudos, legitimando a exclusão através do verniz de responsabilidade estritamente individual.

O impacto emocional advindo desse ambiente competitivo é evidente, haja vista que estudantes estão sujeitos a sobrecargas e ansiedade em função das cobranças por metas e resultados imediatos. Nas palavras de Dardot e Laval (2016), o sujeito ideal moldado sob a ótica neoliberal é o sujeito do desempenho e do gozo (medido na proporção do são e do que fazem no exercício da autossuperação), mas também é o sujeito do cansaço e da depressão. Ele é o homem que se consome na busca de um ideal de si mesmo que lhe é imposto por instâncias exteriores, mas que ele assumiu como se fosse seu próprio desejo. O sofrimento psíquico contemporâneo está estreitamente ligado a essa injunção de ser bem-sucedido.

Sob a égide dessa racionalidade mercantil, a repercussão da lógica neoliberal no cotidiano das instituições de ensino redesenha as ferramentas pedagógicas tradicionais, subvertendo suas funções originais. Um exemplo emblemático desse fenômeno é a centralidade assumida pela produção constante de diagnósticos escolares. No plano ideal, o diagnóstico deveria se configurar como um instrumento estritamente formativo, capaz de mapear as defasagens de aprendizagem para orientar intervenções pedagógicas inclusivas e personalizadas. Todavia, capturado pela métrica

corporativa, o ato de diagnosticar passa a funcionar como um aparato de triagem, rotulagem e ranqueamento.

Essa produção sistêmica de diagnósticos atende à necessidade gerencial de gerar dados quantificáveis que justifiquem a aplicação de políticas de responsabilização. As avaliações diagnósticas convertem-se em ferramentas de monitoramento e controle que fixam o estudante em uma categoria estatística (“avançado”, “básico” ou “insuficiente”). Longe de oferecer caminhos para a superação das dificuldades, esse modelo reduz a complexidade do desenvolvimento humano a um código numérico. Para as escolas públicas situadas em contextos de vulnerabilidade, o diagnóstico deixa de ser um ponto de partida para o acolhimento pedagógico e torna-se um atestado de incapacidade institucional que justifica a retenção ou a destinação diferenciada de investimentos.

Ademais, a repercussão subjetiva dessa engrenagem diagnóstica sobre na escola é alarmante. Ao internalizar os resultados dessas avaliações puramente técnicas, o estudante da escola pública passa a compreender a si mesmo a partir do rótulo que lhe foi atribuído pelo sistema. O diagnóstico escolar perde, assim, seu caráter clínico pedagógico e assume uma função estritamente ideológica: a de cancelar as desigualdades de partida como se fossem dados de competência individual. Produz-se, com isso, uma subjetividade conformada, onde o estudante vulnerável assume o diagnóstico negativo como um destino imutável, neutralizando o potencial da escola como espaço de contestação e mobilidade social.

Portanto, a cobrança contínua por desempenho e conformação a metas, que se vivencia na contemporaneidade, não atua apenas de forma externa; ela coloniza a subjetividade dos estudantes e dos professores. O ambiente de exames e ranqueamentos da escola pública neoliberal cobra um preço alto da saúde mental da comunidade escolar. Esse novo tipo de investimento na subjetividade, mapeado por Dardot e Laval (2016), opera exigindo um engajamento total do indivíduo, gerando um cenário crônico de esgotamento e desilusão quando os objetivos (frequentemente inalcançáveis para as classes vulneráveis) não são atingidos.

Partindo do pressuposto de que as práticas neoliberais visam apenas formar profissionais para atuarem no mercado de trabalho, Freitas (2014, p. 8) argumenta que a sua função é: “[...] interferir na formação do novo trabalhador e na quantidade de trabalhadores disponíveis, aumentando o controle sobre a escola e ocultando as raízes sociais das desigualdades acadêmicas.”

As desigualdades decorrentes desse arranjo operam de forma implícita, mascaradas pelo discurso da “qualidade do ensino” medida por testes. Na realidade, suprime-se a função social da escola em prol de uma formação técnica acrítica, perpetuando o empobrecimento cultural das massas. Para a ótica neoliberal, o investimento na educação básica serve de estratégia de controle de futuros trabalhadores, mantendo-os alheios aos seus direitos e, frequentemente, culpabilizados por sua própria condição social.

Na visão neoliberal a concorrência e a disparidade econômica se sobrepõem em relação ao senso de justiça e igualdade, sistema esse que é individualista, estando voltado ao lucro imediato e ao crescimento econômico, em detrimento de transformação social.

Essa discussão evidencia que as políticas educacionais não são neutras e que suas consequências recaem diretamente sobre os estudantes, especialmente os das escolas públicas. Ao analisar essas implicações, espera-se estimular uma reflexão crítica sobre o papel do Estado, da escola e da sociedade na garantia de uma educação que realmente atenda às necessidades dos estudantes e contribua para a redução das desigualdades sociais.

Considerações finais

Ao longo desta investigação, buscou-se destacar elementos representativos da interferência neoliberal na escola pública, evidenciando seus efeitos sobre estudantes das camadas vulneráveis da sociedade. O percurso teórico trilhado permitiu responder à questão central deste estudo, constatando o avanço agressivo da lógica privatista e mercantil que redefine estruturalmente o ambiente escolar. Essa racionalidade, caracterizada por modelos de gestão empresarial, ergue seus pilares sobre a meritocracia, competitividade e formação puramente instrumental para o trabalho, convertendo o direito constitucional à educação em serviço excludente.

Os resultados levantados revelam que as políticas educacionais de cunho neoliberal reduzem o processo educativo a números, a índices numéricos, metas gerenciais e exames em larga escala. Esse arranjo estimula uma disputa interinstitucional predatória, na qual as escolas que não atingem as métricas estipuladas são penalizadas com a perda de prestígio e o estrangulamento de recursos. Configura-se, assim, uma dupla

penalização das comunidades periféricas: as desigualdades educacionais deixam de ser tratadas como reflexos de disparidades socioeconômicas estruturais e passam a ser interpretadas como falhas de gestão ou falta de esforço individual.

Desse modo, opera-se um perverso ocultamento das desigualdades em que o fracasso ou o sucesso escolar passa a ser de responsabilidade exclusiva dos profissionais da educação e dos estudantes. Esse cenário penaliza de forma cruel as instituições que atendem aos alunos vulneráveis, acentuando as assimetrias já existentes por meio da competitividade desleal, uma vez que o acesso ao aprendizado ocorre em condições historicamente desiguais.

Nas periferias e frentes de vulnerabilidade social, esse mecanismo se torna ainda mais perverso. O estudante da escola pública, privado de condições estruturais básicas, vê-se obrigado a competir em igualdade aparente com setores favorecidos. Ao falhar em atingir os índices estipulados, o aparato ideológico o convence de que o fracasso é fruto de sua incompetência pessoal, gerando uma subjetividade marcada pela culpa.

Essa camuflagem ideológica se reflete diretamente em outro aspecto detectado: a distribuição desproporcional de recursos e de investimentos públicos. As escolas que apresentam melhores resultados – geralmente localizadas em áreas mais favorecidas – acabam sendo mais valorizadas e premiadas, enquanto aquelas que enfrentam maiores complexidades socioeconômicas permanecem com infraestrutura precária, falta de materiais pedagógicos e sobrecarga de trabalho dos profissionais da educação. Essa realidade compromete diretamente a qualidade do ensino e impede que o financiamento estatal cumpra sua função primordial de reparação social e equidade.

Em consonância com esse cenário, o currículo padronizado surge como outro aspecto central que materializa os prejuízos advindos da lógica neoliberal na política educacional, impactando diretamente o desenvolvimento integral dos alunos. A priorização obsessiva de resultados em avaliações externas restringe o trabalho pedagógico, afetando a autonomia do professor – que passa de intelectual a mero executor de meta - e reduzindo a formação crítica dos alunos. A função social da escola como espaço de transformação, principalmente em áreas periféricas, é fragilizada pela lógica da gestão empresarial, afetando de forma decisiva a integração cultural de estudantes.

Evidencia-se, por fim, que a escola pública se torna um campo fértil para o crescimento dos ideais neoliberais. A forma como a educação contemporânea está sendo conduzida reproduz um pensamento tecnicista de empobrecimento intelectual, que atende perfeitamente aos interesses do mercado ao formar seres acríticos voltados a atender às demandas mercadológicas.

Diante desse contexto alarmante e em alinhamento com os objetivos que guiaram esta pesquisa, torna-se imperativo repensar as políticas educacionais brasileiras, buscando uma educação pública que priorize a equidade e a formação humana integral. Para tanto, são indispensáveis a resistência e o enfrentamento do sistema educacional a essa racionalidade mercantil, pois somente assim realmente se atingirá o papel da escola: transformação social e emancipação dos cidadãos.

Referências

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/civil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 30 de jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 30 de jan 2026.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DICIO, **Dicionário Online de Português**. “Neoliberalismo”. Porto: 7Graus, 2026. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/trabalho/>. Acesso em: 12 mar. 2026.

DIÓGENES, Elione Maria Nogueira; SILVA, Vanessa Maria Costa Oliveira. O neoliberalismo e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): aproximações contextuais. **Revista Plurais - Virtual**, Anápolis, v. 10, n. 3, p. 350–366, set./dez. 2020. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revistapluraisvirtual/article/view/12126> Acesso em: 1 fev. 2026. e-ISSN 2238-3751.

FALEIROS JÚNIOR, José Luiz de Moura. Perspectivas terminológicas da accountability no governo digital: uma abordagem das dimensões

política, administrativa, profissional e democrática. **Revista EJEJ**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, 2024. DOI: doi.org/10.70982/rejef.v1i2.27. Disponível em: <http://revistaejef.tjmg.jus.br/index.php/revista-ejef/article/view/27>. Acesso em: 21 fev. 2026. ISSN: 2965-1395.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 6, n. 1, p. 48–59, jun. 2014. DOI: doi.org/10.9771/gmed.v6i1.12594 Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12594> Acesso em: 30 jan. 2026.

FREITAS, Luiz Carlos de. Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 137–153, maio/ago. 2016. DOI: doi.org/10.1590/CC0101-32622016160502 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/RmPTYx4p7KXfcQdSMkPGWFy/abstract/?lang=pt> Acesso em: 21 fev. 2026. ISSN: 1678-7110.

HARVEY, David. **Neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

MELO, Alessandro de. Educação básica e a formação profissional na visão dos empresários brasileiros. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 893–914, out. 2009. DOI: doi.org/10.1590/S0101-73302009000300013 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NY4jJHtF5bd5gZXSrs6t6RQ/?lang=pt>

Acesso em: 2 fev. 2026. ISSN: 1678-4626.

NEGRÃO, João José de Oliveira. O governo FHC e o neoliberalismo. **Lutas Sociais**, São Paulo, n. 1, p. 103–112, 2004. DOI: doi.org/10.23925/lsv0i1.18809 Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/lsv/article/view/18809> Acesso em: 8 abr. 2026. ISSN 2526-3706.

OLIVEIRA, Ana Elisa Antunes de; BATISTA, Gustavo Araújo. Educação para o lucro, educação para além do capital. In: LIMA, Átila de Menezes; FRANÇA, Cristiane Ferreira de Souza; FILHO, João Cesar Abreu de Oliveira; ALMEIDA, Lorena Ferreira de Souza (org.). **Coletânea Diálogos Críticos: a ideologia do capital** (v. 6). Senhor do Bonfim: Nova Terra Editora, 2024.

OLIVEIRA, Daniel Junior de; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira. Em busca de resistência e enfrentamento das políticas educacionais neoliberais. **REVELLI – Revista de Educação, Linguagem e Literatura**, Inhumas, v. 14, 2022. DOI: doi.org/10.51913/revelli.v14i0.12521.

Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/12521> . Acesso em: 8 abr. 2026.

OLIVEIRA, Daniel Junior de Borges, Elisabeth Maria de Fátima. Finalidades educativas escolares: alguns apontamentos para compreender a escola no atual contexto. **Revista Científica de Educação**, Inhumas-GO, v. 21, n. 2, p. 109–120, 2023. Disponível em: <https://revistas.facmais.edu.br/index.php/revistacientificafacmais/article/view/166> Acesso em: 19 fev. 2026. ISSN: 2238-8427

OLIVEIRA, Ramon de. O empresariado industrial e a educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 22, p. 47–60, jan./abr. 2003. DOI: doi.org/10.1590/S1413-24782003000100006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/bQnCgM9SKcsDJ869yrF9GGB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 9 abr. 2026.

SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia ou a teoria da curvatura da vara. ANDE – **Revista da Associação Nacional de Educação**, São Paulo, ano 1, n. 1, p. 23–33, 1981. DOI: doi.org/10.51913/revelli.v14i0.12521. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/12521>. Acesso em: 9 abr. 2026. ISSN: 1984-6576

TARLAU, Rebecca; MOELLER, Kathryn. **O consenso por filantropia**: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. Currículo sem Fronteiras, v. 20, n. 2, p. 553-603, maio/ago. 2020. DOI: [dx.doi.org/10.35786/1645-1384](https://doi.org/10.35786/1645-1384) Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss2articles/tarlau-moeller.pdf> Acesso: 9 abr. 2026. ISSN: 1645-1384

A RESISTÊNCIA DOCENTE NA INCLUSÃO DE ALUNOS EM TEMPOS DE NEOLIBERALISMO EDUCACIONAL: ENTRE ÍNDICES E SINGULARIDADES

Karine Pedatella Silva
Selma Regina Gomes

Introdução

Nas últimas décadas, o avanço do neoliberalismo tem produzido impactos significativos sobre as políticas públicas e, de modo particular, sobre a educação. Mais do que um modelo econômico, o neoliberalismo configura uma racionalidade que orienta formas de gestão, redefine o papel do Estado e introduz a lógica do mercado em diferentes dimensões da vida social. No campo educacional, essa racionalidade se expressa na valorização da eficiência, da competitividade, da mensuração de resultados e da responsabilização individual, influenciando diretamente a organização dos sistemas de ensino, as práticas pedagógicas e o trabalho docente.

Nesse cenário, a educação pública passa a sofrer pressões relacionadas à adoção de mecanismos gerencialistas, à ampliação de avaliações padronizadas e à crescente presença do setor privado na definição de políticas e práticas escolares. A centralidade atribuída aos indicadores de desempenho tende a deslocar a compreensão da educação como direito social para uma perspectiva orientada por metas, produtividade e resultados quantitativos. Tal movimento repercute não apenas na gestão educacional, mas também na autonomia pedagógica dos professores e na qualidade dos processos formativos desenvolvidos nas escolas.

Quando essa discussão é aproximada do debate sobre educação inclusiva, as tensões tornam-se ainda mais evidentes. A inclusão escolar consolidou-se, nas últimas décadas, como princípio fundamental das políticas educacionais, sustentada por marcos legais nacionais e internacionais que defendem o direito de todos à educação em ambientes

comuns de aprendizagem. Entretanto, a efetivação desse direito ocorre em um contexto marcado por restrições orçamentárias, fragilização do financiamento público e intensificação das exigências dirigidas ao trabalho docente, fatores que dificultam a construção de práticas efetivamente inclusivas.

No caso dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), tais desafios assumem contornos específicos. A escolarização desse público exige adaptações curriculares, estratégias pedagógicas diversificadas, formação docente continuada e suporte institucional permanente. Contudo, em uma lógica educacional pautada pela padronização e pelo desempenho mensurável, as singularidades dos sujeitos tendem a ser secundarizadas, o que compromete o princípio da equidade e enfraquece a garantia do direito à aprendizagem.

Diante desse contexto, este estudo parte do seguinte problema de pesquisa: de que maneira a racionalidade neoliberal tem influenciado as políticas educacionais e quais são seus impactos sobre a prática docente e a educação inclusiva de estudantes com TEA? Como objetivo, busca-se analisar criticamente as implicações do neoliberalismo para a educação, com ênfase nas repercussões sobre o trabalho docente e sobre a efetivação dos direitos educacionais de estudantes da Educação Especial Inclusiva.

Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica, com abordagem qualitativa, fundamentada em produções teóricas, documentos normativos e estudos acadêmicos que discutem neoliberalismo, políticas educacionais, educação inclusiva e prática docente. A análise busca refletir acerca das relações entre a racionalidade neoliberal e os limites encontrados na consolidação de uma escola pública inclusiva, democrática e socialmente referenciada. Esse procedimento permitiu aprofundar a análise das relações entre neoliberalismo, políticas educacionais e educação inclusiva, considerando suas implicações para o trabalho docente e para a escolarização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista. O percurso investigativo envolveu a seleção e análise de obras teóricas, artigos científicos e documentos normativos. A escolha dos autores priorizou produções consolidadas no campo da educação crítica e da sociologia da educação, permitindo construir uma interpretação fundamentada sobre os efeitos das políticas educacionais contemporâneas.

A compreensão da educação como prática social orienta este estudo. Nesse sentido, Saviani (2012, p. 14) discute o papel da escola na formação humana:

A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado, bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber seja aprender a ler e escrever. Além disso, é preciso conhecer também a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade.

Essa concepção reforça que a educação não pode ser reduzida a uma função instrumental, pois envolve a apropriação do conhecimento como condição para a autonomia intelectual. A análise também se apoia na crítica de Frigotto (2010, p. 81) à relação entre educação e capital:

A educação e a formação humana terão como sujeitos definidos as necessidades, as demandas do processo de acumulação do capital sob as diferentes formas históricas de sociabilidade que assumir. Ou seja, reguladas e subordinadas pela esfera privada e à sua reprodução. Em síntese, a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital.

Essa análise evidencia como a lógica neoliberal redefine a finalidade da educação, deslocando seu foco da formação crítica para a adaptação ao mercado. No campo das políticas educacionais, Freitas (2012, p. 63) problematiza os efeitos das reformas gerencialistas:

A responsabilização associada aos testes padronizados cria uma cadeia de pressões sobre gestores, professores e estudantes. Os resultados passam a orientar o cotidiano escolar, redefinindo prioridades pedagógicas e estreitando o currículo. Em lugar de uma formação ampla, instala-se uma lógica de metas e sanções. A escola passa a responder menos às necessidades reais dos estudantes e mais às exigências de desempenho impostas por políticas de avaliação externa.

Essa perspectiva permite compreender como a centralidade dos indicadores interfere na autonomia docente e limita a construção de práticas inclusivas.

A análise dos dados foi realizada por meio de leitura crítica e interpretação das obras selecionadas, considerando o contexto de produção dos autores e suas contribuições para o campo educacional. O estudo buscou identificar relações entre neoliberalismo, organização das políticas públicas e desafios da inclusão escolar, especialmente no que se refere às

condições de acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes com TEA.

O texto foi organizado em três seções. Na primeira apresenta-se uma reflexão a respeito da racionalidade que emerge do modelo neoliberal de sociedade e sua interferência no modelo educacional contemporâneo, destacando a escolarização de estudantes com TEA. Na segunda seção discute-se como o modelo neoliberal de educação tende a tensionar os fundamentos da Educação Especial Inclusiva ao impor à escola parâmetros homogêneos de desempenho e produtividade. A terceira seção foi dedicada à apresenta e discussão dos resultados obtidos neste estudo teórico.

Espera-se com este estudo que os achados tragam contribuições para o entendimento da temática enfatizada, além de fomentar reflexões relevantes para futuras pesquisas.

Neoliberalismo e transformações nas políticas educacionais

A compreensão dos desafios contemporâneos da educação inclusiva exige uma análise mais ampla das transformações históricas que atravessaram as políticas públicas nas últimas décadas. Nesse cenário, o neoliberalismo emerge não apenas como um modelo econômico, mas como uma racionalidade política, social e cultural que redefine a função do Estado e reorganiza as instituições públicas a partir de princípios ligados ao mercado. Conforme discutem Dardot e Laval (2016), essa racionalidade se sustenta na competitividade, na responsabilização individual, na eficiência e na lógica da performance, elementos que passaram a influenciar diretamente os sistemas educacionais.

No campo da educação, esse movimento se expressa por meio da incorporação de práticas gerencialistas, da centralidade dos indicadores de desempenho e da valorização de mecanismos de avaliação em larga escala. A escola passa a ser compreendida como espaço de produção de resultados, no qual a qualidade do ensino é frequentemente associada a números, índices e metas. Essa lógica produz um deslocamento importante: a educação deixa de ser vista prioritariamente como direito social e passa a ser tratada como serviço orientado por padrões de produtividade. Freitas (2012) explica que as reformas empresariais da educação introduzem sistemas de responsabilização e controle que reorganizam o currículo e a gestão escolar, condicionando o trabalho pedagógico à obtenção de resultados previamente estabelecidos.

Esse processo gera impactos significativos no cotidiano das instituições escolares. A centralidade atribuída às avaliações externas repercute sobre os conteúdos ensinados, sobre as metodologias utilizadas e sobre os critérios de avaliação dos estudantes. Em muitos contextos, o currículo sofre estreitamento, priorizando competências e conteúdos que podem ser mais facilmente convertidos em indicadores quantitativos. Ball (2004) demonstra que a performatividade transforma a cultura escolar ao introduzir processos permanentes de comparação, ranqueamento e monitoramento, o que repercute diretamente na autonomia dos professores e na possibilidade de desenvolvimento de práticas pedagógicas mais contextualizadas.

Outro ponto relevante se refere à reconfiguração do financiamento da educação pública. A redução do papel do Estado, característica central do neoliberalismo, repercute na limitação de investimentos e na fragilização de políticas que exigem maior suporte estrutural. Isso afeta diretamente áreas que demandam recursos contínuos, como a educação inclusiva, a formação docente e o atendimento especializado. Nesse cenário, a insuficiência de financiamento não representa apenas uma questão administrativa, mas um fator que compromete a materialização do direito à educação.

Além disso, essa racionalidade reforça processos de individualização das responsabilidades. Problemas historicamente vinculados à desigualdade social, às condições estruturais das escolas e à ausência de políticas públicas passam a ser atribuídos aos sujeitos, como estudantes, famílias e professores. Tal deslocamento obscurece a responsabilidade do Estado e enfraquece a compreensão da educação como compromisso coletivo e socialmente referenciado.

Educação inclusiva, prática docente e os desafios do TEA

A partir desse contexto, a discussão sobre educação inclusiva torna-se ainda mais complexa. A inclusão escolar fundamenta-se no reconhecimento da diversidade como elemento constitutivo do espaço educativo, exigindo reorganização institucional, flexibilização curricular e compromisso com a aprendizagem de todos. Mantoan (2006) enfatiza que incluir significa transformar a escola, e não apenas inserir fisicamente o estudante em uma sala regular. Trata-se de uma mudança estrutural que envolve currículo, avaliação, formação docente, recursos pedagógicos e cultura institucional.

Entretanto, a lógica neoliberal tende a tensionar esses fundamentos ao impor à escola parâmetros homogêneos de desempenho e produtividade. A padronização curricular e a exigência de resultados uniformes dificultam a construção de estratégias pedagógicas flexíveis, essenciais para o trabalho com a diversidade. A inclusão escolar exige tempo, escuta pedagógica, adaptação metodológica e avaliação processual, elementos que entram em conflito com sistemas orientados por metas rígidas e indicadores quantitativos.

No caso específico dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista, esses desafios se tornam ainda mais evidentes. A escolarização desse público demanda acompanhamento individualizado, adequações curriculares, recursos multissemióticos, mediação pedagógica e atuação colaborativa entre professores, equipe pedagógica e profissionais de apoio. Saviani (2012) reforça que a escola deve garantir acesso ao conhecimento sistematizado a todos os estudantes, condição indispensável para a formação crítica e para a participação social. Isso significa reconhecer que o direito à aprendizagem não se concretiza por meio de práticas homogêneas, mas por estratégias que respeitem diferentes tempos, formas de comunicação e modos de interação.

A prática docente assume, nesse cenário, papel central. O professor é convocado a responder simultaneamente às exigências institucionais por desempenho e às demandas concretas da inclusão. Em muitos casos, essa tarefa ocorre em condições de trabalho marcadas por sobrecarga, falta de formação continuada e insuficiência de suporte especializado. Tais elementos dificultam o planejamento de atividades adaptadas, a produção de recursos acessíveis e o acompanhamento contínuo do processo de aprendizagem do estudante com TEA.

Outro aspecto importante se refere à tendência de culpabilização das famílias e dos próprios estudantes diante das dificuldades de aprendizagem. Dardot e Laval (2016) explicam que a racionalidade neoliberal produz sujeitos permanentemente responsabilizados por seus resultados, obscurecendo os condicionantes institucionais e estruturais. No caso da educação inclusiva, isso significa atribuir às famílias responsabilidades que deveriam ser compartilhadas pelo Estado e pela escola, como a garantia de suporte pedagógico, profissionais especializados e acessibilidade curricular.

Desse modo, o desenvolvimento teórico evidencia que a consolidação de uma escola pública inclusiva depende do enfrentamento das contradições impostas pela lógica neoliberal. A efetivação da inclusão exige

financiamento público, valorização do trabalho docente, fortalecimento das políticas de apoio especializado e compromisso pedagógico com a diversidade humana. Sem essas condições, a inclusão corre o risco de permanecer apenas no plano discursivo, sem alcançar a aprendizagem efetiva e a participação plena dos estudantes com TEA.

A análise do material bibliográfico permitiu identificar que a racionalidade neoliberal vem produzindo alterações profundas na organização das políticas educacionais e, por consequência, na prática pedagógica desenvolvida nas escolas. A incorporação de princípios associados à eficiência, à competitividade, à produtividade e à responsabilização individual tem deslocado a compreensão da educação como direito social para uma lógica orientada por metas, indicadores e resultados quantificáveis. Conforme discutem Frigotto (2010), e Dardot e Laval (2016), esse movimento subordina a formação humana às exigências da acumulação do capital, redefinindo o papel da escola como espaço prioritariamente voltado à preparação de sujeitos adaptáveis às dinâmicas do mercado de trabalho. Nesse cenário, o conhecimento tende a ser valorizado por sua funcionalidade econômica imediata, o que enfraquece sua dimensão crítica, cultural e emancipatória.

Os resultados da análise também evidenciam que a centralidade atribuída às avaliações externas e aos sistemas de *accountability* repercute diretamente sobre o cotidiano escolar. Freitas (2012) demonstra que as reformas educacionais inspiradas na lógica empresarial produzem um estreitamento curricular, uma vez que conteúdos, metodologias e formas de avaliação passam a ser organizados a partir de metas previamente definidas e de indicadores de desempenho. Essa dinâmica limita a autonomia pedagógica dos professores, que passam a atuar sob forte pressão institucional por resultados mensuráveis.

Ball (2004), ao discutir a performatividade, aprofunda essa compreensão ao mostrar que a cultura dos indicadores transforma o trabalho docente em prática permanentemente monitorada, na qual a preocupação com números, rankings e eficiência tende a se sobrepor à formação integral dos estudantes. Como consequência, a escola passa a responder mais às demandas dos sistemas de avaliação do que às necessidades concretas dos sujeitos que nela aprendem.

Quando essa lógica é observada à luz da educação inclusiva, as tensões tornam-se ainda mais evidentes. A inclusão escolar exige flexibilidade curricular, diversificação metodológica, avaliação processual e

reconhecimento das singularidades de cada estudante. Entretanto, em um sistema orientado pela padronização, tais pressupostos entram em conflito com as exigências por uniformidade e comparabilidade dos resultados.

Mantoan (2006) defende que a inclusão pressupõe a reorganização da escola para acolher a diversidade humana, deslocando o foco da adaptação do aluno para a transformação estrutural da instituição escolar. Os resultados desta análise convergem com essa perspectiva ao evidenciar que a racionalidade neoliberal, ao privilegiar parâmetros homogêneos de desempenho, fragiliza as condições necessárias à efetivação de práticas pedagógicas inclusivas, sobretudo em contextos que exigem maior flexibilidade didática e institucional.

No caso específico dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista, os impactos dessa racionalidade mostram-se ainda mais sensíveis. A literatura analisada aponta que a escolarização desse público demanda acompanhamento individualizado, adequações curriculares, recursos pedagógicos específicos, atuação colaborativa entre profissionais e formação docente continuada. Contudo, conforme argumentam Brasil (2008), Mantoan (2006) e Saviani (2012), a redução do investimento público, a precarização das condições de trabalho e a insuficiência de políticas de formação comprometem a materialização dessas garantias no cotidiano escolar. Os resultados indicam que, em muitos contextos, o discurso normativo da inclusão permanece dissociado das condições objetivas necessárias para sua concretização, o que produz permanência formal sem aprendizagem efetiva.

Outro aspecto recorrente nos estudos analisados refere-se ao deslocamento da responsabilidade pelo sucesso ou fracasso escolar para o indivíduo e sua família. Dardot e Laval (2016) explicam que a racionalidade neoliberal produz sujeitos responsabilizados por sua própria trajetória, naturalizando desigualdades estruturais. No campo educacional, isso significa atribuir ao estudante, ao professor ou à família dificuldades que, muitas vezes, decorrem de barreiras institucionais, ausência de suporte especializado e insuficiência de políticas públicas. No caso dos estudantes com TEA, essa responsabilização tende a intensificar processos de culpabilização, obscurecendo a responsabilidade do Estado em garantir recursos, acessibilidade pedagógica e condições adequadas de escolarização.

Dessa forma, os resultados desta discussão apontam que a lógica neoliberal se mostra incompatível com os princípios da educação inclusiva, especialmente porque enfraquece o financiamento público,

reduz a autonomia docente, padroniza processos pedagógicos e dificulta o reconhecimento das singularidades dos estudantes. A superação desses limites exige o fortalecimento de políticas educacionais comprometidas com a equidade, a valorização do trabalho docente e a centralidade do direito à aprendizagem, reafirmando a escola pública como espaço de formação humana, justiça social e emancipação.

Considerações finais

A discussão desenvolvida ao longo deste estudo permitiu compreender que o neoliberalismo ultrapassa a condição de modelo econômico e se consolida como uma racionalidade que reorganiza as políticas públicas, redefine o papel do Estado e interfere diretamente na função social da escola. No campo educacional, essa lógica se expressa por meio da centralidade dos indicadores de desempenho, da expansão de práticas gerencialistas, da valorização da produtividade e da crescente responsabilização individual pelos resultados escolares. Tais elementos têm repercutido de forma significativa na organização do trabalho pedagógico, na autonomia docente e, sobretudo, nas possibilidades concretas de efetivação da educação inclusiva.

Os resultados da análise evidenciaram que a incorporação de princípios mercadológicos às políticas educacionais tensiona os fundamentos da escola pública como espaço de formação humana e direito social. Ao privilegiar metas, avaliações padronizadas e resultados quantitativos, a racionalidade neoliberal tende a reduzir a complexidade do processo educativo, enfraquecendo dimensões fundamentais da aprendizagem, como o reconhecimento das singularidades, a construção coletiva do conhecimento e a valorização da diversidade. Conforme discutem Freitas (2012), Frigotto (2010) e Ball (2004), essa lógica intensifica processos de controle e performatividade, produzindo estreitamento curricular e limitando a atuação crítica dos professores.

No que se refere à educação de estudantes com Transtorno do Espectro Autista, o estudo demonstrou que as contradições se tornam ainda mais evidentes. A inclusão escolar exige flexibilização curricular, suporte especializado, formação docente continuada e condições institucionais adequadas para garantir acesso, permanência e aprendizagem. Entretanto, a redução do investimento público, a precarização do trabalho docente e a padronização das práticas escolares dificultam a materialização desses

direitos. A análise permitiu identificar que, em muitos contextos, a inclusão permanece restrita ao plano normativo, sem que haja as condições objetivas necessárias para sua consolidação no cotidiano escolar, o que reforça processos sutis de exclusão no interior da própria escola.

Outro aspecto relevante se refere ao deslocamento da responsabilidade pelas dificuldades educacionais para os sujeitos e suas famílias. Como apontam Dardot e Laval (2016), a racionalidade neoliberal produz formas de subjetivação baseadas na responsabilização individual, obscurecendo os condicionantes estruturais das desigualdades. No caso da educação inclusiva, esse movimento se revela especialmente problemático, pois tende a invisibilizar as barreiras pedagógicas, institucionais e políticas que comprometem a escolarização de estudantes com TEA, transferindo ao indivíduo dificuldades que são, em grande medida, produzidas pela insuficiência das políticas públicas.

Diante desse cenário, o estudo reafirma a necessidade de fortalecimento da educação pública como direito social, sustentada por financiamento adequado, valorização do trabalho docente e políticas efetivamente comprometidas com a equidade. A construção de uma escola inclusiva exige superar a lógica da padronização e da performatividade, reconhecendo que o direito à educação se realiza na garantia concreta de condições de aprendizagem para todos os estudantes, respeitando suas singularidades e necessidades.

Por fim, este trabalho contribui para o debate crítico sobre os limites impostos pelo neoliberalismo à educação inclusiva, especialmente no contexto da escolarização de estudantes com TEA. Ao evidenciar as tensões entre a lógica mercadológica e os princípios da inclusão, a pesquisa reforça a importância de políticas educacionais orientadas pela justiça social, pela democratização do conhecimento e pela formação integral dos sujeitos, elementos indispensáveis para a consolidação de uma escola pública verdadeiramente inclusiva.

Referências

BALL, Stephen J. **Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC,

2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 28 mar. 2026.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Xamã, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

EDUCAÇÃO E NEOLIBERALISMO: INFLUÊNCIAS HISTÓRICAS E REPERCUSSÕES NA CONTEMPORANEIDADE

Daniel Junior de Oliveira

Introdução

As reflexões desenvolvidas neste capítulo têm por finalidade analisar os fundamentos que orientaram as reformas do Estado brasileiro e seus desdobramentos no campo educacional no período de 1985 ao início dos anos 2000. Para tanto, realiza-se uma abordagem de caráter histórico, voltada à compreensão das principais proposições implementadas pelos diferentes governos ao longo do período, considerando as especificidades de cada gestão e os limites de seus respectivos mandatos.

No contexto analisado, observa-se uma intensificação da adesão do país aos pressupostos das políticas neoliberais, cujos impactos se fizeram sentir de modo expressivo na educação. Diante disso, o presente estudo adota a pesquisa bibliográfica como procedimento metodológico, tendo como objetivos compreender, sob uma perspectiva crítica e histórica, os rumos da educação brasileira e analisar a influência dos organismos e acordos internacionais na formulação das políticas educacionais.

Parte-se da compreensão de que a orientação neoliberal predominante nesse período produziu efeitos duradouros sobre a educação brasileira, refletindo-se tanto na organização quanto na gestão dos sistemas educacionais. As discussões encontram-se estruturadas em três tópicos. O primeiro aborda os fundamentos do neoliberalismo e a influência dos acordos internacionais na educação brasileira; o segundo examina a atuação do Banco Mundial e sua relação com as políticas educacionais implementadas no país; e o terceiro analisa a educação brasileira no período de 1985 ao início dos anos 2000.

Por fim, são apresentadas algumas considerações acerca das relações entre educação e neoliberalismo, com o intuito de suscitar reflexões sobre os processos históricos e políticos discutidos ao longo do capítulo.

Neoliberalismo e acordos internacionais: repercussões na educação brasileira

Sabe-se que o Brasil, no final do século XX e início do século XXI, foi marcado por algumas transformações, conhecidas como reforma administrativa, implantadas nos países periféricos mediante a adoção do modelo de Estado mínimo. Entre essas transformações, Frigotto e Ciavatta (2003, p. 95) destacam “as noções de globalização, Estado mínimo, reengenharia, reestruturação produtiva, sociedade pós-industrial, sociedade pós-classista, sociedade do conhecimento, qualidade total, empregabilidade etc.”. Conforme os autores, essa concepção de Estado mínimo, amparada no fenômeno da globalização, justifica-se pela conveniência de promover reformas que levem o Estado a atuar apenas nos casos em que o mercado não seja capaz de apresentar soluções.

Miranda (2016) afirma que, embora não seja possível determinar uma data específica para o surgimento do neoliberalismo, no Brasil essa doutrina tornou-se mais evidente na década de 1990, concretizando-se por meio das reformas empreendidas nesse período. Conforme a autora, “a adoção das políticas neoliberais no Brasil está associada ao governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, no período de 1995 a 2003, embora já se evidenciasse desde o governo Collor” (Miranda, 2016, p. 573). Ainda de acordo com Miranda (2016), a tendência neoliberal propõe a mínima participação do Estado na economia; a privatização das empresas estatais; a ênfase na globalização e na livre circulação de capitais internacionais; a abertura da economia à entrada de empresas multinacionais; a defesa do capitalismo; e a incorporação da lógica empresarial à educação. No âmbito educacional, a autora esclarece que as ideias neoliberais são permeadas por interesses empresariais que buscam transformar a escola em um empreendimento lucrativo. Oliveira (2010, p. 6), por sua vez, explica que o neoliberalismo:

[...] é uma expressão derivada de liberalismo, doutrina de política econômica fundada nos séculos XVIII e XIX que teve como orientação básica a não intervenção do Estado nas relações econômicas, garantindo total liberdade para que os grupos econômicos (proprietários dos meios de produção, burguesia, usando uma definição marxista) pudessem investir a seu modo os seus bens. Na perspectiva liberal, o Estado deixa de regular a relação entre empregador e trabalhador, entre patrão e empregado, entre burguesia e proletariado. Isso fatalmente conduz as relações de produção a uma situação de complexa exploração da classe proprietária sobre a classe despossuída.

Esse modelo de política foi implantado no Brasil em consonância com as diretrizes do Consenso de Washington, as mesmas adotadas pelos demais países da América Latina, caracterizados, em sua maioria, como países pobres ou em desenvolvimento. De acordo com Frigotto e Ciavatta (2003, p. 95), “o Consenso de Washington balizou a doutrina do neoliberalismo ou neoconservadorismo que viria a orientar as reformas sociais nos anos de 1990”. Ainda segundo os autores, esse conjunto de recomendações pode ser sintetizado da seguinte forma:

[...] primeiramente [...] acabaram as polaridades, a luta de classes, as ideologias, as utopias e as políticas de Estado nelas baseadas. A segunda idéia-matriz é a de que estamos num novo tempo – da globalização, da modernidade competitiva, de reestruturação produtiva, de reengenharia –, do qual estamos defasados e ao qual devemos ajustar-nos. Este ajustamento deve dar-se não mediante políticas protecionistas, intervencionistas ou estatistas, mas de acordo com as leis do mercado globalizado, mundial (Frigotto; Ciavatta, 2003, p. 106).

Nessa perspectiva, os direitos passam a ser regidos pela lógica de mercado, sendo reduzidos à competição e transferindo a cada indivíduo a responsabilidade por obter, adquirir e garantir os bens necessários à sua sobrevivência. Nesse contexto de globalização, com o Estado assumindo o papel de regulador, observa-se o enfraquecimento das lutas de classes, das ideologias e das utopias, ao mesmo tempo em que ganha força a lógica da competitividade e dos ajustes econômicos, cujos efeitos repercutem sobre a sociedade. Conforme afirmam Frigotto e Ciavatta (2003, p. 106), “o ajuste ou ‘concertación’ traduz-se por três estratégias articuladas e complementares: desregulamentação, descentralização e autonomia e privatização”. A desregulamentação é compreendida como a redução ou eliminação dos mecanismos de controle governamental, em consonância com a defesa de um mercado mais livre e com os pressupostos do Estado mínimo.

A desregulamentação significa sustar todas as leis: normas, regulamentos, direitos adquiridos (confundidos mormente com privilégios) para não inibir as leis de tipo natural do mercado. No caso brasileiro, para a reforma constitucional, a reforma da previdência e a reforma do Estado, o fulcro básico é de suprimir leis, definir bases de um Estado mínimo, funcional ao mercado (Frigotto; Ciavatta, 2003, p. 106).

A descentralização propõe a desregulamentação da economia com o objetivo de torná-la mais competitiva, uma vez que “constitui um mecanismo de transferir aos agentes econômicos, sociais e educacionais

a responsabilidade de disputar no mercado a venda de seus produtos ou serviços” (Frigotto; Ciavatta, 2003, p. 106).

Por fim, na análise dos pressupostos que fundamentam o projeto econômico e social da agenda neoliberal, destaca-se a privatização. Considerada “[...] o máximo de mercado e o mínimo de Estado” (Frigotto; Ciavatta, 2003, p. 106), a privatização consiste na transferência de bens, serviços e responsabilidades anteriormente vinculados ao Estado para a iniciativa privada.

O ponto crucial da privatização não é a venda de algumas empresas apenas, mas o processo do Estado de desfazer-se do patrimônio público, privatizar serviços que são direitos (saúde, educação, aposentadoria, lazer, transporte etc.) e, sobretudo, diluir, esterilizar a possibilidade de o Estado fazer política econômica e social. O mercado passa a ser o regulador, inclusive dos direitos (Frigotto; Ciavatta, 2003, p. 106).

Assim, por meio da privatização, o Estado transfere parte de seu patrimônio público, como rodovias, universidades, serviços de saúde e instituições educacionais, para a iniciativa privada. Segundo essa perspectiva crítica, uma das consequências para a educação é o aumento do número de alunos por turma, uma vez que a ampliação desse quantitativo tende a reduzir os custos operacionais. Entretanto, os agentes privados recebem recursos com base no número de matrículas, o que frequentemente resulta em salas de aula superlotadas. Em muitos casos, essa condição está associada à redução da qualidade do ensino.

Esse processo também pode assumir um caráter excludente, pois as instituições passam a ser orientadas pelo cumprimento de metas aferidas por avaliações padronizadas. Como consequência, os estudantes que se adaptam às exigências de desempenho tendem a permanecer nessas escolas, enquanto aqueles que apresentam dificuldades podem ser transferidos para outras unidades. Outra consequência apontada é o enfraquecimento da estabilidade dos professores e dos técnicos administrativos, uma vez que a privatização pressupõe a redução da realização de concursos públicos e contribui para a precarização das condições de trabalho.

Com relação à área educacional, Miranda (2016) esclarece que, antes da implementação de processos de privatização, costuma-se argumentar que a educação pública é ineficiente na gestão dos recursos disponíveis. Sustenta-se que a escola apresenta resultados insatisfatórios por problemas de gestão, desperdício de recursos, incapacidade de atingir metas e inadequação à racionalidade econômica do mercado. Com base

nesses argumentos, defende-se a transferência de sua administração para a iniciativa privada.

Como projeto para a educação, na década de 1990, o governo de Fernando Henrique Cardoso, de acordo com Frigotto e Ciavatta (2003), estabeleceu uma articulação entre as demandas do capital e as políticas educacionais, substituindo as reivindicações da sociedade organizada por propostas formuladas por um grupo de especialistas vinculados ao Banco Mundial. Esse grupo era liderado por “aquele que seria o ministro da Educação de FHC por oito anos, Paulo Renato Souza, e completada, entre outros, por João Batista de Araújo, Cláudio de Moura Castro, Guiomar Namó de Mello e Maria Helena Guimarães Castro” (Frigotto; Ciavatta, 2003, p. 107). Em sua maioria, esses especialistas possuíam formação em universidades estrangeiras e experiência em organismos internacionais, como o Banco Mundial (BM), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e a Organização Internacional do Trabalho (OIT).

Frigotto e Ciavatta (2003) afirmam ainda que a política educacional formulada por esse grupo favoreceu setores articulados ao processo de mundialização do capital e historicamente vinculados aos centros econômicos hegemônicos. Conforme os autores, “é o governo Cardoso que, pela primeira vez, em nossa história republicana, transforma o ideário empresarial e mercantil de educação escolar em política unidimensional do Estado” (Frigotto; Ciavatta, 2003, p. 107). Nessa lógica, o Estado assume uma configuração orientada por princípios de mercado e passa a operar segundo critérios próprios da iniciativa privada. A perspectiva neoliberal, segundo os autores, conduz à redução da intervenção estatal na economia e nas políticas sociais. Sobre essa orientação governamental, Miranda (2016) argumenta que ela expressa uma lógica de modernização conservadora para a educação, pautada por uma racionalidade econômica que concebe o estudante como capital humano e orienta a escola para o atendimento das demandas do mercado.

O programa de educação básica do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) e de sua equipe, orientado pela lógica de mercado, caracterizou-se pela adoção de medidas paliativas e pela ausência de uma política consistente de investimentos. Conforme Frigotto e Ciavatta (2003, p. 108), “em termos de geração de riqueza, vai conduzindo a medidas paliativas que reiteram o desmantelamento da educação pública em todos os níveis”. Com o objetivo de reduzir os custos educacionais, os autores destacam que uma das estratégias adotadas em alguns estados foi

a implantação do tele-ensino, “mediante compra de pacotes de Telecurso 2000 da Rede Globo de Televisão” (Frigotto; Ciavatta, 2003, p. 108, grifos dos autores).

Frigotto e Ciavatta (2003) também salientam que, durante o governo FHC, ocorreu uma significativa adesão ao pensamento pedagógico empresarial, influenciado pelas diretrizes dos organismos internacionais, cujos efeitos permanecem presentes no debate sobre a garantia do direito à educação. Segundo os autores, “trata-se de uma perspectiva pedagógica individualista, dualista e fragmentária coerente com o ideário da desregulamentação, flexibilização e privatização e com o desmonte dos direitos sociais” (Frigotto; Ciavatta, 2003, p. 108). No que se refere à gestão e à implementação das políticas neoliberais, Evangelista (2013, p. 17) afirma que “foi nos governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2002), do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), que o neoliberalismo se consolidou”. Na atualidade, os desdobramentos das políticas neoliberais implantadas na década de 1990 continuam influenciando as relações entre indivíduo e sociedade, colocando em risco direitos sociais historicamente conquistados, entre eles o acesso à educação pública, laica, universal e socialmente referenciada.

Conforme a autora, as forças hegemônicas de controle, por meio de um discurso persuasivo, procuram atribuir ao Estado a responsabilidade pela ineficiência na gestão dos serviços públicos, induzindo a sociedade a acreditar que ele é incapaz de administrar adequadamente suas instituições. Nesse contexto, a privatização é apresentada como solução para os problemas existentes, favorecendo a expansão do ideário neoliberal em diversos setores, inclusive na educação. Diante desse cenário, a garantia do direito à educação demanda a mobilização de professores, pesquisadores e demais profissionais comprometidos com a defesa das políticas públicas educacionais. Tal mobilização torna-se fundamental para a preservação dos direitos conquistados e para o fortalecimento das ações de resistência frente ao avanço das políticas neoliberais.

O Banco Mundial e sua influência nas políticas educacionais brasileiras

A atuação dos organismos internacionais no Brasil passou a ser amplamente problematizada, a partir da década de 1990, por diversos pesquisadores brasileiros, entre os quais se destacam Fonseca (2001), Frigotto e Ciavatta (2003), Evangelista (2013) e Libâneo (2013, 2014).

Os organismos internacionais atuam, especialmente, em países em desenvolvimento, sobretudo na América Latina. No entanto, as reformas educacionais implementadas no Brasil, segundo Libâneo (2014, p. 11), foram inspiradas em modelos oriundos de outros países:

As reformas educativas iniciadas na Inglaterra nos anos de 1980, com base no ideário neoliberal, foram gradativamente disseminadas por vários países do mundo, afluindo num evento pontual, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, promovida e patrocinada pela Organização das Ações Unidas para a Educação (Unesco), Banco Mundial (BIRD), Fundo das Nações Unidas para Infância (Unicef) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Dessa Conferência resultou a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), cujo conteúdo foi avaliado e revisado em outros documentos, como a Declaração de Nova Délhi sobre Educação para Todos (1993) e a Declaração de Dakar – Educação para Todos (2000). No Brasil foi a referência para o Plano Decenal Educação para Todos (1993-2003), e nas décadas seguintes para os Planos Nacionais de Educação.

Segundo Libâneo (2014), as políticas educacionais vigentes são, em grande medida, resultado das deliberações dessas conferências e das propostas de reforma elaboradas com o propósito de promover o desenvolvimento educacional nos países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil. Entre os desdobramentos dessas iniciativas no contexto brasileiro, destaca-se a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos.

De acordo com Fonseca (2001), ao aderirem às diretrizes do Banco Mundial (BM), os países passam a seguir rigorosamente suas orientações políticas para ter acesso aos benefícios oferecidos pela instituição. Caso contrário, podem “ficar fora da proteção do sistema e renunciar às pretensas vantagens oferecidas por ele, que podem ser de natureza comercial, tecnológica e financeira” (Fonseca, 2001, p. 88). Para alcançar seus objetivos, a autora destaca que o BM não atua isoladamente, contando com o apoio de outros organismos internacionais, entre os quais se destacam o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização Mundial do Comércio (OMC) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). A autora também afirma que, antes de investir em um país, “o Banco desenvolve uma considerável e contínua produção de pesquisas e estudos na área social, os quais tendem a influenciar não somente o desenho dos projetos que financia, mas a própria agenda política dos países tomadores” (Fonseca, 2001, p. 89). Ainda conforme

Fonseca (2001), o Banco Mundial incorpora em seu discurso uma retórica humanista fundamentada nos princípios da sustentabilidade, da justiça e da igualdade social, tendo como principal objetivo o combate à pobreza “mediante a busca de equidade na distribuição da renda e nos benefícios sociais, entre os quais se destacam a saúde e a educação” (Fonseca, 2001, p. 90). Contudo, ressalta a autora, embora adote esse discurso humanista, o BM orienta suas ações por uma perspectiva reducionista que, na prática, tende a prevalecer.

A tendência redutora pode ser percebida nos discursos de divulgação mais restrita, nos quais são explicitadas metas de contenção de despesas públicas na área social. A diretriz vem sendo enfatizada em documentos produzidos diretamente pelo banco desde os anos 70 e continuam fazendo parte dos seus discursos políticos da década de 90 (BIRD, 1995). É essa aceção redutora que vai constituir o fundamento da política para algumas áreas do setor social, como educação, saúde e desenvolvimento rural (Fonseca, 2001, p. 90).

Essa perspectiva reducionista adotada pelo Banco Mundial (BM) propõe a redução dos investimentos nas áreas sociais, como saúde, educação e desenvolvimento rural, sob a justificativa de que os países devem controlar seus gastos públicos e promover o equilíbrio fiscal. Sobre essa questão, Fonseca (2001, p. 90) afirma:

A importância dada pelo Banco ao setor social é confirmada pela própria evolução dos seus créditos. Nos anos 70, os recursos (antes limitados à infraestrutura e energia) passaram a financiar o setor social, incluindo-se a saúde, educação e desenvolvimento rural. Do total de recursos anuais atribuídos ao Brasil, cerca de 16% são destinados a esse setor, cabendo 1,6%, em média, à educação.

No âmbito da educação, essa política, segundo a autora, manifesta-se na redução da participação do Estado no financiamento e nos investimentos educacionais, enfraquecendo a lógica dos direitos sociais. Fonseca (2001) afirma que o Banco Mundial (BM) possui dois tipos de política para a concessão de créditos. O primeiro está relacionado aos objetivos educacionais, “no que se refere ao papel da educação para inserção diferenciada no mercado de trabalho”, enquanto o segundo consiste na “oferta de certa quantidade de escolaridade como ‘alívio’ da situação de pobreza, especialmente destinada às populações mais atingidas pelos efeitos dos ajustes econômicos” (Fonseca, 2001, p. 91). Segundo a autora, a intenção é preparar a população pobre para a inserção no mercado de trabalho por meio da massificação do ensino, estratégia que contribui para a redução dos custos educacionais.

Por essa razão, conforme Fonseca (2001), o BM defende uma educação com conteúdos mínimos, considerada suficiente para proporcionar ao trabalhador um nível básico de escolarização que lhe permita lidar com situações cotidianas e preparar-se para a empregabilidade. Libâneo (2013, p. 59) argumenta que tal política reforça “ainda mais a noção de aprendizagem como aquisição de habilidades dissociadas do seu conteúdo e significado pouco contribuindo para o desenvolvimento das capacidades intelectuais e a formação da personalidade”. Para o autor, essa proposta é direcionada principalmente à educação das camadas mais pobres da população, buscando atender apenas às suas necessidades mínimas.

Essa escola de conteúdos mínimos, prossegue Libâneo (2013), não favorece o desenvolvimento da capacidade de raciocínio e da inteligência dos estudantes, pois sua finalidade consiste em levá-los a adquirir “conhecimentos úteis” e a desenvolver “habilidades de raciocínio, aptidões e valores desejáveis de aquisição de conhecimentos (competências) cujo desempenho deve ser avaliado” (Libâneo, 2013, p. 60). Nessa perspectiva, o ensino limita-se à oferta de conteúdos considerados básicos, uma vez que “o básico se reduz ao conhecimento útil para o mercado de trabalho” (Libâneo, 2013, p. 60). Conforme Libâneo (2013), algumas disciplinas são valorizadas em detrimento de outras, especialmente leitura, escrita, cálculo e noções básicas de saúde, por estarem voltadas ao desenvolvimento de habilidades de sobrevivência social.

Segundo o autor, tais disciplinas encontram-se “bem próximas da ideia de que o papel da escola é prover conhecimentos ligados à realidade imediata do aluno, utilizáveis na vida prática, sem compromisso da escola com o desenvolvimento de formas superiores de pensamento do aluno” (Libâneo, 2013, p. 61). Em outras palavras, essa concepção propõe que a aprendizagem ocorra tanto dentro quanto fora da escola, especialmente nos espaços de trabalho. Para tanto, defende-se a manutenção de conteúdos mínimos, considerados suficientes para atender às demandas do mercado e da empregabilidade.

Retomando a década de 1970, Fonseca (2001) afirma que a orientação do BM para o Brasil consistia na redução dos custos educacionais, “com a formação extraescolar ou não formal; a utilização do ensino de massas, via rádio e televisão, e do ensino programado, entre outros” (Fonseca, 2001, p. 91). Para isso, o Banco recomendava a implementação de modalidades formativas de baixo custo, promovendo a massificação do ensino por meio de programas destinados a atender um grande número de

pessoas em um curto espaço de tempo. Nesse período, segundo a autora, já se discutia o compartilhamento dos custos da educação com a comunidade, ou seja, a transferência de parte das despesas educacionais para os próprios estudantes e suas famílias.

Na década de 1980, os financiamentos do BM foram direcionados ao ensino primário e, ainda assim, restringiam-se às quatro primeiras séries da educação básica. Conforme Fonseca (2001), essa medida resultou de uma série de estudos realizados pelo Banco em diversos países, cujos resultados subsidiaram projetos voltados para a educação inicial, orientados por uma perspectiva técnico-econômica.

O BM, portanto, desenvolve estudos na área social com o propósito de atender às demandas dos países mais pobres, elaborando políticas educacionais voltadas para a erradicação do analfabetismo, a universalização da educação básica, a melhoria da qualidade do ensino e o atendimento das necessidades básicas de aprendizagem. Sobre as políticas educacionais recomendadas pelos organismos internacionais, Libâneo (2013, p. 56) afirma:

A educação enquanto necessidade básica baseada em conteúdos mínimos constitui-se em condições para melhorar a produtividade da população pobre (como força de trabalho), o que significa incluir os pobres no sistema econômico (ao menos por meio de emprego), no mercado de consumo (como consumidores) e no exercício da cidadania (como sujeitos comportados).

Com base nas reflexões de Libâneo (2013), pode-se afirmar que o Banco Mundial (BM) compreende que a melhoria da qualidade da educação depende de uma atenção prioritária às áreas de leitura, escrita e matemática, consideradas fundamentais para que os estudantes desenvolvam competências voltadas à resolução de problemas cotidianos. Nesse sentido, evidencia-se que o Brasil, há várias décadas, vem aderindo às diretrizes propostas pelo BM. Sob uma perspectiva crítica, tal processo pode ser compreendido como parte de uma lógica que atribui à educação uma função predominantemente econômica. Não se pode negar que o Banco e sua equipe técnica contribuíram para a redefinição das políticas educacionais brasileiras e para uma nova configuração da educação nacional. Entretanto, essa atuação tem sido orientada por uma racionalidade voltada às demandas do mercado de trabalho, reduzindo o caráter formativo mais amplo da educação escolar.

Essa lógica tende a atribuir à educação uma finalidade específica: servir como instrumento para o desenvolvimento econômico. Em

consequência, aspectos relacionados à formação humana integral, ao desenvolvimento do pensamento crítico e à emancipação dos sujeitos acabam sendo secundarizados diante das exigências do mercado.

A partir dessa compreensão, torna-se evidente a influência do Banco Mundial na educação e na formulação das políticas educacionais brasileiras, implementadas pelos diferentes governos por meio da adesão a conferências, acordos e recomendações oriundos dos organismos internacionais.

A educação brasileira entre 1985 e o início dos anos 2000

Ao discutir as políticas neoliberais da década de 1990, convém retomar alguns acontecimentos marcantes que contribuíram para delinear os rumos da sociedade brasileira e da educação nesse período. Com o encerramento do regime militar, realizou-se a eleição presidencial que consagrou Tancredo Neves como presidente da República. Entretanto, antes de tomar posse, Tancredo Neves veio a falecer, levando o vice-presidente, José Sarney, a assumir a Presidência da República com a missão de responder às expectativas da população e enfrentar a crise econômica e social vivenciada pelo país, cujos reflexos também atingiam a educação.

A transição presidencial não envolveu apenas a substituição do chefe do Executivo. Segundo Cotrim (1996), o novo governo herdou uma série de problemas estruturais, entre os quais se destacavam a elevada inflação, que comprometia o poder de compra da população, e a consequente instabilidade econômica. Conforme o autor, o governo de José Sarney deparou-se com um cenário de profundas dificuldades econômicas; ainda assim, o presidente comprometeu-se a honrar os acordos e compromissos políticos assumidos por Tancredo Neves. Nesse contexto, Vieira e Farias (2011, p. 176) afirmam que:

[...] as altas taxas de inflação levaram o governo a empreender várias tentativas de controle através de planos econômicos Plano Cruzado (março, de 1986), Plano Cruzado II (novembro, de 1986), Plano Bresser (abril, de 1987) e Plano Verão (janeiro, de 1989). Apesar dessas iniciativas e da constante troca de ministros, a inflação não é contornada, em março de 1990 atinge 80%.

As autoras destacam que, no que se refere às conquistas alcançadas, os anos de 1985 e 1986 foram marcados pela aprovação de medidas que revogaram dispositivos da legislação autoritária herdada do regime anterior, entre as quais se destacam:

[...] o restabelecimento da eleição direta para presidente da República; concessão do voto aos analfabetos e jovens a partir de 16 anos; extinção da censura prévia e da intervenção em sindicatos; abrandamento das exigências para o registro de novos partidos, o que viabiliza a legalização do PCB (Partido Comunista Brasileiro) e do PC do B (Vieira; Farias, 2011, p. 176-177).

O então presidente da República convocou uma comissão encarregada de elaborar uma proposta preliminar para a nova Constituição do país. Entretanto, de acordo com Vieira e Farias (2011, p. 177), “o novo texto nasce no seio do próprio Congresso, através de subcomissões que formulam sugestões em consulta à sociedade, encaminhando a uma comissão de Sistematização”. Essa comissão, segundo Cotrim (1996), foi instalada em 1º de fevereiro de 1987 e integrou a Assembleia Nacional Constituinte, composta por membros da Câmara dos Deputados e do Senado Federal. Não se tratou, portanto, de uma Assembleia Constituinte exclusiva, uma vez que funcionou simultaneamente ao Congresso Nacional, razão pela qual recebeu a denominação de Congresso Constituinte.

O projeto da nova Constituição foi elaborado e, após os debates e deliberações necessários, chegou à sua versão final. Trata-se da primeira Constituição brasileira a incorporar, de forma mais ampla, as demandas da sociedade e a conferir maior efetividade aos direitos e às garantias sociais, motivo pelo qual ficou conhecida como Constituição Cidadã. Conforme destacam Vieira e Farias (2011, p. 191), “a Constituição de 1988 apresenta o mais longo capítulo sobre a educação de todas as constituições brasileiras. Dez artigos específicos (Art. 205 a 214)”. Outro marco relevante no contexto das discussões educacionais foi a realização do Dia Nacional de Debate sobre a Educação, denominado Dia D:

No âmbito do esclarecimento das intenções, as primeiras alternativas são indicadas no documento Educação para Todos: caminhos para mudança (Brasil, 1985a). Em sintonia com os anseios de participação vividos nesse momento, enseja-se também um planejamento compartilhado com diferentes segmentos do sistema. Estados, municípios e escolas são envolvidos no Dia Nacional de Debate sobre a Educação, mais conhecido como o dia D da Educação (Vieira; Farias, 2011, p. 190).

Conforme as autoras, nesse período não se vislumbrou um projeto capaz de atender às demandas educacionais levantadas durante o Dia Nacional de Debate sobre a Educação, conhecido como Dia D. Entre os principais problemas identificados estava a ausência de articulação entre os entes federativos. Após a realização do evento, os dados coletados não foram submetidos a um processo de sistematização conjunta e democrática.

Além disso, cada estado ficou responsável por incorporar essas informações aos seus respectivos planos de ação. O projeto, contudo, não alcançou os resultados esperados, uma vez que estados e municípios não estavam preparados para promover mudanças em suas práticas de forma tão rápida. Assim, segundo Vieira e Farias (2011), a indefinição de rumos marcou a educação nesse período.

Os problemas econômicos enfrentados pelo país não impediram, entretanto, a elaboração e a promulgação da Constituição Federal em 5 de outubro de 1988. Cabe destacar que, conforme Vieira e Farias (2011), antes mesmo da promulgação da Constituição já havia sido iniciado o debate em torno de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), cuja tramitação somente seria concluída em 1996.

Após um longo período sem eleições diretas para a Presidência da República, de aproximadamente trinta anos, o povo brasileiro voltou a exercer esse direito ao eleger Fernando Collor de Mello para o cargo, conforme registra Cotrim (1996). Segundo Vieira e Farias (2011, p. 180), “com sua eleição, o Brasil ingressa em um momento que traz mudanças significativas em relação ao governo Sarney”. Durante o governo Collor, a educação continuou a ocupar espaço nos debates públicos, uma vez que diversos problemas educacionais permaneciam sem solução desde a administração anterior.

No campo econômico, Vieira e Farias (2011) observam que o processo de globalização inseriu o país de forma mais intensa no cenário internacional, fortalecendo a busca por competitividade. A reforma do Estado, que anteriormente se apresentava de maneira mais discreta, passou a ser defendida de forma explícita. Nesse contexto, “a privatização emerge como palavra de ordem” (Vieira; Farias, 2011, p. 180). Conforme as autoras, o presidente eleito assumiu o compromisso de promover “a modernização econômica e a redução da presença do Estado neste setor” (Vieira; Farias, 2011, p. 180), inaugurando um período de maior adesão às diretrizes das políticas neoliberais. O objetivo consistia na modernização administrativa do Estado, por meio da privatização de empresas estatais e da ampliação da abertura econômica à concorrência internacional, medidas cujos efeitos ainda podem ser observados na atualidade.

No campo educacional, a educação “é relegada a segundo plano” (Vieira; Farias, 2011, p. 193), uma vez que o governo não buscava construir uma identidade política centrada nessa área. Ainda assim, uma iniciativa de grande repercussão foi a criação do Programa Nacional de

Alfabetização e Cidadania (PNAC), lançado em setembro de 1990. Em um contexto marcado pela ausência de um projeto educacional mais amplo, o PNAC passou a ocupar um papel relevante na orientação das ações governamentais para a educação. Segundo Vieira e Farias (2011), o programa estava “inteiramente voltado para a perspectiva do cumprimento dos preceitos constitucionais de universalização do ensino fundamental e eliminação do analfabetismo” (p. 196).

O término do governo Fernando Collor de Mello foi marcado pelo aumento da inflação, pela recessão econômica e por denúncias de corrupção envolvendo desvios de recursos públicos. Conforme destacam Vieira e Farias (2011, p. 181), “tais circunstâncias fazem com que, mais uma vez, todos os interesses voltem-se para o Congresso, onde as denúncias estão sendo apuradas e o impeachment do presidente considerado”. Nesse contexto, surgiu o movimento dos Caras-Pintadas, formado majoritariamente por estudantes que ocuparam as ruas com os rostos pintados de verde e amarelo, manifestando-se em defesa do impeachment do presidente da República.

Em outubro de 1992, Collor é alijado do poder, sendo substituído pelo seu vice, Itamar Franco. Ao aproximar-se a decisão final de julgamento de seu impeachment no Senado, renuncia (29/12/1992). No dia seguinte, seus direitos políticos são cassados. O novo presidente, Itamar Franco, ascende ao poder em caráter definitivo, completando o tempo que falta para o término do mandato de Fernando Collor (Vieira; Farias, 2011, p. 182).

Itamar Franco buscou conduzir uma gestão marcada pela transparência e pela construção de alianças capazes de contemplar diferentes segmentos políticos. Conforme afirmam Vieira e Farias (2011, p. 182), “Itamar imprime contornos discretos à sua gestão, cercando-se de auxiliares de confiança e de nomes de notoriedade nacional”. Ao compor sua equipe ministerial, o presidente convidou representantes de diversos partidos políticos, entre eles Fernando Henrique Cardoso, que, à época, exercia o cargo de senador pelo estado de São Paulo.

Vieira e Farias (2011) afirmam que o governo Itamar Franco foi marcado por acontecimentos relevantes, entre os quais se destacam a realização do plebiscito destinado à escolha da forma e do sistema de governo do país e a criação do Plano Real, cuja finalidade era combater a inflação e promover a estabilização da economia brasileira. Conforme as autoras, “sua ênfase está na contenção de gastos públicos, aceleração do processo de privatização, controle de demanda através do aumento de juros e abertura às exportações, o que provocaria a queda de preços

internos” (Vieira; Farias, 2011, p. 183). De acordo com as pesquisadoras, esse governo deu continuidade ao processo de abertura econômica, impulsionando medidas que seriam aprofundadas na gestão seguinte, como a redução da participação do Estado na economia e a ampliação das privatizações de empresas estatais.

No que se refere à educação, Vieira e Farias (2011) destacam que a equipe do presidente Itamar Franco iniciou as discussões para a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos, documento elaborado pelo Ministério da Educação em 1993. O objetivo consistia em cumprir, no prazo de uma década, os compromissos assumidos na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990. Entre as instituições promotoras do evento estavam a UNESCO e o Banco Mundial.

Esse plano tinha como propósito promover a melhoria da educação básica a partir de diretrizes definidas em âmbito internacional e contava com a adesão de países populosos do chamado Terceiro Mundo, entre eles o Brasil. Nesse contexto, o governo brasileiro assumiu o compromisso de garantir a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. O ano de 2003 foi estabelecido como marco temporal para que crianças, jovens e adultos tivessem acesso à escolarização, acompanhada de conteúdos mínimos de aprendizagem considerados essenciais para a vida em sociedade.

Entretanto, a implementação do Plano Decenal de Educação para Todos exigiu seu desdobramento em planos e ações elaborados pelos estados e municípios. Nesse mesmo período, realizou-se a Conferência Nacional de Educação para Todos, que se constituiu em um importante espaço de debate e reflexão sobre os principais desafios e perspectivas da educação brasileira.

A mobilização ensejada através dos eventos de 1993 e 1994 não se configura como um planejamento em sentido estrito. Trata-se, antes de mais nada, de um estilo de gestão, onde se busca ouvir a sociedade e apontar um horizonte futuro para a educação brasileira. Ao lado de tais ações, o governo se empenha também em elaborar instrumentos tradicionais do planejamento. Nesta perspectiva, primeiro é concebido o planejamento global, depois o setorial (Vieira; Farias, 2011, p. 197).

Os documentos de planejamento governamental foram organizados em etapas distintas. Inicialmente, foi elaborado o documento intitulado *Diretrizes de Ação Governamental*, divulgado em janeiro de 1993. Posteriormente, foi publicado o documento voltado à área educacional, denominado *Linhas Pragmáticas da Educação Brasileira*, divulgado em

agosto do mesmo ano (Vieira; Farias, 2011). No âmbito das políticas destinadas à educação básica, o Ministério da Educação propôs um conjunto de linhas de ação, entre as quais se destacam:

O lema é “Educação para Cidadania” e a meta: “Boa Escola para Todos”. Como “políticas básicas”, o Ministério propõe sete grandes linhas de ação: Universalizar com qualidade; A pedagogia da atenção integral; Desenvolvimento da educação tecnológica; Extensão da escolaridade no segundo grau; Qualidade para a graduação; Consolidação da pósgraduação; e prevenção contra os riscos da modernidade (Vieira; Farias, 2011, p. 198).

Com esses documentos, o governo buscou retomar a condução da política educacional no âmbito federal. Entretanto, essa orientação somente se consolidaria de forma mais explícita na gestão seguinte. Nesse sentido, Vieira e Farias (2011) concluem que o governo Itamar Franco apresentou um saldo positivo no que se refere aos debates em torno do Plano Decenal de Educação para Todos e da Conferência Nacional de Educação para Todos, iniciativas que deixaram importantes contribuições para as discussões educacionais dos anos subsequentes. As autoras ressaltam, contudo, que “quando este assume, porém, não revela disposição para incorporar as contribuições da administração antecedente” (Vieira; Farias, 2011, p. 198). O governo ao qual se referem é o de Fernando Henrique Cardoso, que esteve à frente da Presidência da República por dois mandatos consecutivos, entre 1995 e 2002.

Vieira e Farias (2011) esclarecem que, tanto na primeira quanto na segunda disputa presidencial, Fernando Henrique Cardoso, candidato do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), foi eleito ainda no primeiro turno, obtendo mais de 50% dos votos válidos. Em ambas as eleições, seu principal adversário foi Luiz Inácio Lula da Silva, candidato do Partido dos Trabalhadores (PT). Na eleição presidencial de 1994, FHC contou com o apoio do Partido da Frente Liberal (PFL). Conforme destacam Vieira e Farias (2011, p. 184), “seu grande trunfo é ter promovido a derrota da inflação através do Plano Real”, medida que deu continuidade à política econômica iniciada na década de 1990, caracterizada pela abertura comercial, pela privatização de grandes empresas estatais e por outras iniciativas voltadas à inserção do país em uma economia globalizada (Vieira, 2008 apud Vieira; Farias, 2011).

Segundo Schmidt (2005), o governo Fernando Henrique Cardoso adotou diversas medidas associadas à orientação neoliberal, dando continuidade ao processo de privatização de empresas estatais, à liberalização

das importações e à contenção dos gastos sociais iniciado no governo Collor. Apesar disso, conforme o autor, FHC rejeitava a caracterização de seu governo como neoliberal. Na mesma direção, Pellegrini, Dias e Grinberg (2015) destacam que sua gestão foi marcada pela privatização de empresas estatais, especialmente nos setores siderúrgico e de telecomunicações, bem como pela ampliação da abertura ao capital estrangeiro. Os autores observam que essas medidas tinham como justificativa a redução dos gastos públicos. Ressaltam, entretanto, que o período também foi marcado por denúncias de irregularidades relacionadas aos processos de privatização, episódio que passou a ser denominado, por setores da crítica política, de “privataria”.

Vieira e Farias (2011) afirmam que o programa eleitoral de Fernando Henrique Cardoso estava estruturado em cinco metas prioritárias, “simbolizadas nos dedos de uma mão espalmada – agricultura, educação, emprego, saúde e segurança – e 3 setores complementares – habitação, saneamento e turismo” (p. 184-185). As autoras esclarecem que a educação, apresentada como uma das prioridades governamentais, aparece detalhada no documento *Avançar Brasil*, no qual são delineadas as estratégias de desenvolvimento nacional e as diretrizes básicas para o setor educacional:

Avançar para promover o crescimento econômico, sustentando a geração de empregos e de oportunidades de renda; avançar para eliminar a fome, combater a pobreza e a exclusão social; melhorar a distribuição de renda; avançar para consolidar e aprofundar a democracia; promover os direitos humanos. A educação está contemplada nas diretrizes que tratam do conhecimento, qualificação e melhoria do perfil educacional da população (p. 125-139) e da universalização do alcance e melhoria da qualidade dos serviços sociais básicos (p. 148-157) (Vieira; Farias, 2011, p. 185).

Para implementar a proposta de reforma constitucional apresentada durante a campanha eleitoral, foi necessário que Fernando Henrique Cardoso ampliasse sua base de apoio no Congresso Nacional. De acordo com Vieira e Farias (2011), o êxito desse projeto dependia da construção de uma ampla sustentação parlamentar, capaz de assegurar a aprovação das mudanças constitucionais pretendidas pelo governo.

[...] tidas como essenciais para a modernização do País e para a retomada do desenvolvimento econômico, [as reformas] envolvem a quebra dos monopólios estatais (telecomunicações e petróleo) e a mudança do conceito de empresa nacional. Alterações são promovidas também nas regras de funcionamento de Previdência Social e do Estatuto do

Funcionalismo Público. Uma série de conquistas da “Constituição Cidadã” são eliminadas através de Emendas Constitucionais (Vieira; Farias, 2011, p. 185-186).

As autoras ressaltam, contudo, que a reforma empreendida nesse período foi comprometida por “conflitos de interesses e negociações políticas” (Vieira; Farias, 2011, p. 186). Em decorrência dessas dificuldades, as reformas política, financeira e tributária não avançaram conforme o previsto, sendo o Congresso Nacional apontado pelo governo como um dos principais responsáveis por esse desfecho.

Apesar disso, Vieira e Farias (2011) afirmam que Fernando Henrique Cardoso projetou-se internacionalmente com a imagem de um presidente estadista, demonstrando discernimento na condução da política e da administração pública. Segundo as autoras, tratava-se de um governante que buscava conduzir os assuntos de Estado com habilidade política, conhecimento da arte de governar e exercício de liderança.

Hábil no trato diplomático, esta parece ser a área onde o governante está mais à vontade. Se sua administração traz o mérito da estabilização monetária, o quadro recessivo e a persistência das profundas desigualdades sociais ameaçam o equilíbrio da “era FHC” (Vieira; Farias, 2011, p. 186).

No que se refere à educação, Vieira e Farias (2011) afirmam que, ao longo de sua gestão, o governo Fernando Henrique Cardoso passou a explicitar de forma mais clara o projeto educacional que pretendia implementar:

As primeiras ideias a respeito do tema estão expressas já no documento de campanha Mãos à obra (Cardoso, 1994) onde, como se viu, a educação figura como uma das cinco prioridades de governo. Em 1995 é elaborado o documento Planejamento político-estratégico – 1995/1998 (Brasil, 1995), onde há um primeiro anúncio do que viria a ser a política educacional do período (Vieira; Farias, 2011, p. 198-199).

Entretanto, somente a partir de 1996 tornou-se possível identificar com maior clareza os rumos que a política educacional brasileira passaria a assumir:

Em primeiro lugar, o governo faz aprovar no Congresso a Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996, modificando artigos do capítulo da educação da Constituição Federal e dando nova redação ao Art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT). Alterações visam: permitir a intervenção da União nos Estados, caso estes não apliquem o valor mínimo exigido por lei (Art.

34); rever o dever do Estado na oferta de ensino fundamental para os que a ele não tiveram acesso em idade própria e de ensino médio (Art. 208); definir as responsabilidades das diferentes esferas do Poder Público em relação à oferta de ensino (Art.211); detalhar os recursos aplicados pela União na erradicação do analfabetismo e na manutenção do ensino fundamental (Art. 212); e, prever a criação de fundo de natureza contábil para a manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental e valorização de seu magistério (ADCT, Art. 60) (Vieira; Farias, 2011, p. 199).

Alguns meses após a aprovação da Emenda Constitucional n.º 14/1996, foi promulgada a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). No mesmo período, foi regulamentado o Fundef por meio da Lei n.º 9.424/1996.

A legislação de 1996 tem ampla repercussão sobre o sistema escolar. Com tais instrumentos em mãos, o governo federal assume a definição da política educacional como tarefa de sua competência, descentralizando sua execução para os Estados e municípios. O controle do sistema escolar passa a ser exercido através de uma política de avaliação para todos os níveis de ensino. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), criado em 1990, é ampliado e fortalecido. São também implementados dois outros sistemas. Em 1996, é realizado pela primeira vez o Exame Nacional de Cursos (Provão), avaliação feita com os formandos dos cursos de graduação da educação superior. O Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) passa a ser aplicado a partir de 1998 junto a alunos de ensino médio, com o objetivo de medir seus conhecimentos e oferecer uma estratégia de avaliação alternativa ao vestibular (Vieira; Farias, 2011, p. 201).

Ainda na década de 1990, foi implementada uma reforma curricular para o ensino fundamental por meio da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), cuja finalidade era “propiciar aos sistemas de ensino, particularmente aos professores, subsídios à elaboração e/ou reelaboração do currículo, visando à construção do projeto pedagógico, em função da cidadania do aluno” (Vieira; Farias, 2011, p. 201-202). Os PCNs constituíram importantes referenciais para a reorganização dos currículos escolares no Brasil, orientando os sistemas de ensino e as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas. O conjunto de documentos foi organizado em publicações destinadas aos anos iniciais (1ª à 4ª série) e aos anos finais (5ª à 8ª série) do ensino fundamental. Segundo Vieira e Farias (2011), os PCNs contemplam as áreas de Língua Portuguesa, Matemática,

Ciências Naturais, Geografia, História, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira.

Além disso, os documentos introduzem os chamados temas transversais, compreendidos como conteúdos que perpassam as diferentes áreas do conhecimento e que devem ser trabalhados de forma interdisciplinar no contexto escolar. Entre esses temas destacam-se ética, meio ambiente, saúde, pluralidade cultural, orientação sexual, trabalho e consumo.

Sob a gestão de Fernando Henrique Cardoso, alguns programas federais permanentes são fortalecidos, consolidados e ampliados, como o Programa Nacional de Alimentação Escola (PNAE) e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Outras ações deflagradas a partir de 1995 são: o Programa TV Escola; o Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO); e o Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO) (Vieira; Farias, 2011, p. 202).

Compreende-se que essas iniciativas governamentais estão inseridas em um contexto mais amplo de reformas educacionais influenciadas pelas diretrizes dos organismos internacionais, especialmente do Banco Mundial, bem como pelos princípios das políticas neoliberais que ganharam força na década de 1990.

Sobre a educação nesse período, muito mais poderia ser discutido. Entretanto, o propósito desta análise consistiu em destacar alguns dos principais acontecimentos históricos que marcaram a política educacional brasileira, buscando suscitar reflexões e fomentar uma compreensão crítica acerca dos processos e das transformações descritos.

Considerações finais

O fenômeno das políticas neoliberais, concebido no âmbito de processos sociais, econômicos e políticos que se refletem na educação, integra um contexto histórico responsável por profundas transformações nas políticas educacionais. Para melhor compreender essa realidade, realizou-se uma abordagem histórica acerca das relações entre Estado e educação brasileira, com ênfase na década de 1990, bem como das articulações entre educação e neoliberalismo. Partiu-se do entendimento de que a educação não se encontra dissociada do contexto histórico e social em que está inserida, sendo, ao contrário, profundamente influenciada por ele.

Observa-se que a ideologia neoliberal promove uma redução do papel social da educação, subordinando-a a indicadores de natureza gerencial e a parâmetros de eficiência próprios da lógica empresarial. Nessa perspectiva, a educação passa a ser concebida como um serviço a ser administrado segundo critérios de produtividade e resultados, em detrimento de sua função formativa, crítica e democrática. Tal orientação consolidou-se no Brasil entre o final do século XX e o início do século XXI, especialmente por meio das reformas administrativas implementadas nos países periféricos, pautadas na adoção do modelo de Estado mínimo e justificadas pelo processo de globalização econômica.

Como consequência, o Estado reduz sua atuação na garantia dos direitos sociais, intervindo apenas em situações nas quais o mercado não é capaz de oferecer respostas satisfatórias. Sob essa lógica, enfraquece-se sua responsabilidade na regulação das relações sociais e trabalhistas, favorecendo a expansão de mecanismos orientados pelos interesses do mercado.

A ideologia neoliberal também defende a diminuição da participação estatal nos serviços públicos, por meio de políticas de privatização, da abertura econômica ao capital internacional e da incorporação de princípios empresariais à gestão educacional. Nesse contexto, países que aderem a essa orientação, como o Brasil, passam a alinhar suas políticas às recomendações e aos compromissos assumidos em conferências e acordos internacionais, muitos deles influenciados por organismos multilaterais.

Por fim, cabe destacar que, apesar da ampla difusão das políticas neoliberais na educação brasileira, as críticas a esse modelo permanecem presentes e têm sido objeto de reflexão por diferentes segmentos da sociedade. Universidades, entidades científicas, organizações da sociedade civil, sindicatos e movimentos sociais desempenham papel fundamental na promoção de debates e na produção de conhecimentos capazes de problematizar os impactos dessas políticas. Nesse sentido, o exercício da análise crítica e da reflexão fundamentada mostra-se indispensável para a compreensão dos desafios contemporâneos da educação brasileira, especialmente em contextos marcados por reformas e ajustes de orientação neoliberal.

Referências

COTRIM, Gilberto. **História e reflexão**: mundo contemporâneo e Brasil República: 5. ed., São Paulo: Saraiva, 1996.

EVANGELISTA, Olinda. Qualidade da educação pública: estado e organismos multilaterais. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. **Qualidade da escola pública**: políticas educacionais, didática e formação de professores. Goiânia: Ceped Publicações, 2013.

FONSECA, Marília. **A experiência de cooperação entre o Brasil e o Banco Mundial**: redefinindo o papel da educação e do professor. 2001. Disponível em: periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/new/6643/53/60 Acesso em: 1º out. 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. & soc.**, Campinas, SP, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. Internacionalização das políticas educacionais e repercussões no funcionamento curricular e pedagógico das escolas. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. **Qualidade da escola pública**: políticas educacionais, didática e formação de professores. Goiânia: Ceped Publicações, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Internacionalização das políticas educacionais**: elementos para uma análise pedagógica de orientações curriculares para o ensino fundamental e de propostas para a escola pública. 2014. Disponível em: professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/home/disciplina.asp?Key=514&id=3552. Acesso em: 2 nov. 2016.

MIRANDA, Marília Gouveia de. **Crise na educação**: A retórica conservadora. 2016. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/700/707>. Acesso em: 23 ago. 2017.

OLIVEIRA, Adão Francisco de. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. In: OLIVEIRA, A. F. de; PIZZIO, A.; FRANÇA, G. (Orgs). **Fronteiras da educação**: desigualdades, tecnologias e políticas. Goiás: Editora da PUC Goiás, 2010.

PELLEGRINI, Marco; DIAS, Adriana; GRINBERG, Keila. **Vontade de saber história**. 3. ed., São Paulo: FTD, 2015.

SCHMIDT, Mario Furley. **Nova história crítica**. São Paulo: Nova Geração, 2005.

VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel Maria S. de. **Políticas Educacional no Brasil**: introdução histórica. 3. ed., Brasília: Liber Livro, 2011.

AGENDA EMPRESARIAL NA EDUCAÇÃO PÚBLICA E SEUS EFEITOS NA FORMAÇÃO HUMANA E NA EQUIDADE DO ENSINO

Yvana Karla de Freitas Siqueira
Lucineide Maria de Lima Pessoni

Introdução

A chamada Reforma Empresarial da Educação (REE) diz respeito a um conjunto de políticas e práticas que transferem para a educação pública lógicas do mercado, com bases no neoliberalismo e na gestão empresarial. Embora apresentado como inovador, esse movimento retoma velhas concepções tecnicistas, meritocráticas e gerencialistas. A agenda dessa reforma redefine o sentido da escola pública ao priorizar eficiência, produtividade, responsabilização e resultados mensuráveis, em detrimento da formação humana integral e do compromisso com a equidade social (Freitas, 2013, 2018).

A REE é marcada pela padronização curricular, pelo uso intensivo de avaliações em larga escala, pela responsabilização de professores e escolas e pela manutenção da competição como mecanismo de melhoria da qualidade educacional. O desempenho escolar passa a ser medido quase exclusivamente por indicadores quantitativos, desconsiderando os contextos sociais, culturais e econômicos dos estudantes (Freitas, 2013, 2018).

As políticas de responsabilização compõem o núcleo operativo da reforma empresarial da educação, funcionando como um mecanismo de controle pedagógico, curricular e institucional. Segundo Freitas (2013), a *accountability* educacional¹, inspirada na lógica empresarial, baseia-

1 Para Freitas (2013), o conceito de *accountability*, no contexto educacional, é definido pelo tripé: avaliação, prestação de contas e responsabilização. O autor destaca que o núcleo de um sistema de *accountability* reside em dois elementos práticos fundamentais: a existência de testes com uma avaliação externa padronizada, como forma de medir o desempenho; e a existência de recompensa ou sanção, isto é, mecanismos que bonificam ou punem escolas e profissionais de acordo com os resultados alcançados.

se na padronização curricular, na avaliação externa em larga escala e na imposição de sanções e recompensas, deslocando o debate educacional da formação humana para a mensuração de resultados.

Essas políticas operam com base na responsabilização verticalizada, na qual escolas e professores são responsabilizados em função dos resultados obtidos nos testes, sem que se considerem as condições sociais, econômicas e institucionais em que o processo educativo ocorre. Para Freitas (2013), esse é um modelo eticamente problemático, que atribui à escola a responsabilidade exclusiva pelo desempenho dos estudantes, ignorando fatores estruturais externos que impactam diretamente a aprendizagem.

O presente artigo trata dos reformadores empresariais da educação e do movimento de desmoralização do magistério e destruição do sistema público de ensino. Os objetivos são: investigar as estratégias e os mecanismos empregados por grupos empresariais brasileiros para influenciar a agenda educacional, especificamente na produção de material didático, na formação de professores e no financiamento de programas; averiguar como a cobrança por desempenho e a meritocracia podem culminar na segregação de estudantes, expressa na concentração de esforços pedagógicos nos alunos com maior potencial de rendimento; e avaliar os efeitos das reformas empresariais na saúde mental dos professores, considerando o aumento do adoecimento, do assédio moral e da insegurança e instabilidade do trabalho docente.

Fundamentos críticos da reforma empresarial da educação

Freitas (2012) aborda a atuação de fundações empresariais, organismos internacionais e *think tanks*¹ que influenciam diretamente as políticas públicas educacionais, redefinindo o papel do Estado. O professor é progressivamente transformado em executor de metas, perdendo autonomia pedagógica, enquanto a formação crítica e emancipadora dos estudantes é substituída por uma educação voltada para competências utilitaristas e demandas do mercado de trabalho.

A REE amplia desigualdades educacionais ao utilizar a penalização de escolas que atendem populações vulneráveis, reforça a meritocracia

1 *Think tanks* são instituições ou organizações que produzem estudos, pesquisas e análises com o objetivo de **influenciar políticas públicas, decisões governamentais e a opinião pública**. Em português, costuma-se traduzir como “centros de pensamento” ou “institutos de pesquisa aplicada”, embora o termo em inglês seja amplamente empregado na literatura acadêmica.

como justificativa do fracasso escolar e contribui para a mercantilização da educação, o que abre espaço para privatizações diretas e indiretas.

Freitas (2012) defende a educação como direito social, alertando que a lógica empresarial compromete o caráter democrático da escola pública. Aponta também a necessidade de uma resistência crítica, da valorização do trabalho docente e da construção de políticas educacionais realmente comprometidas com a justiça social, a inclusão e a formação humana integral (Freitas, 2013).

Adrião e Domiciano (2020) analisam a adoção de plataformas digitais por redes públicas estaduais como expressão de novas formas de privatização da gestão da educação básica, inseridas na agenda dos reformadores empresariais da educação. As autoras definem privatização como uma subordinação formal e concreta da educação pública ao setor privado com fins lucrativos, em um processo que redefine o papel do Estado na garantia do direito à educação. Dessa forma, afirmam que tais dinâmicas reforçam a “[...] transferência da esfera estatal para a esfera privada de responsabilidades, atribuições ou ativos necessários à consecução da educação” (Adrião; Domiciano, 2020, p. 672).

Sobre a formação humana, as autoras sublinham que a mediação educacional por plataformas corporativas altera profundamente os processos pedagógicos ao incidir sobre “os tempos das relações pedagógicas, as lógicas de organização do trabalho docente e os procedimentos de avaliação” (Adrião; Domiciano, 2020, p. 681). Essa racionalidade técnica e algorítmica reduz a educação a fluxos operacionais e métricas de controle, comprometendo sua dimensão crítica, ética e emancipadora, característica central da formação humana integral.

As autoras demonstram que a expansão das plataformas digitais ocorre de forma desigual entre regiões, redes e sujeitos, produzindo “acesso desigual a produtos desiguais” (Adrião; Domiciano, 2020, p. 679). Embora apresentadas como soluções universais e gratuitas, essas ferramentas aprofundam desigualdades estruturais relacionadas ao acesso à internet, à infraestrutura e às condições materiais de ensino e aprendizagem. Essa forma de privatização é particularmente perversa por atuar de maneira indireta, por meio da captura e do controle privado de dados educacionais.

Pontuam, ainda, que a educação passa a integrar a lógica do capitalismo de vigilância, na qual “[...] aspectos subjetivos, como preferências e comportamentos, são convertidos em mercadorias” (Adrião; Domiciano, 2020, p. 681). Esse processo fragiliza a gestão democrática da

educação pública e desloca as decisões educacionais para fora do controle social.

A incorporação de plataformas digitais corporativas consolida a agenda dos reformadores empresariais, comprometendo simultaneamente a formação humana integral e a equidade educacional, ao subordinar o direito à educação às lógicas do mercado, da eficiência gerencial e da acumulação de dados (Adrião; Domiciano, 2020).

Chauí (2018) apresenta fundamentos teóricos de suma importância para a compreensão crítica da agenda contemporânea dos reformadores empresariais da educação. A autora analisa o processo de reconfiguração da educação pública sob a hegemonia da racionalidade neoliberal, denunciando a subordinação da escola e da universidade à lógica do mercado, da produtividade e da gestão empresarial.

Do ponto de vista da formação humana, ela sustenta que a educação não pode ser reduzida a treinamento técnico ou preparação funcional para o mercado de trabalho. Isso porque a formação demanda um processo de humanização crítico-reflexivo, no qual o educando se torna capaz de interrogar, refletir e criticar, bem como de “[...] elevar ao plano do conceito o que foi experimentado como problema” (Chauí, 2018, p. 10).

A investigação das estratégias utilizadas pelos grupos empresariais brasileiros para influenciar a agenda educacional exige a compreensão de que sua atuação não se restringe à defesa ideológica de reformas, posto que se materializa em mecanismos concretos de intervenção nas políticas públicas. Para Freitas (2012, 2018), a REE consiste em um projeto orgânico que articula fundações empresariais, institutos privados, organismos multilaterais e *think tanks* na redefinição do papel do Estado e da escola pública. Essa influência opera tanto na formulação normativa quanto na implementação cotidiana das políticas educacionais.

No campo da produção de material didático, a expansão dos Sistemas Privados de Ensino (SPE), analisada por Adrião *et al.* (2015), ultrapassa a simples comercialização de apostilas e passa a estruturar currículos, avaliações, cronogramas e práticas pedagógicas. Esses sistemas padronizam conteúdos e metodologias, restringem a autonomia docente e convertem o conhecimento escolar em produto mercantil. A adoção desses materiais pelas redes públicas expõe um processo de privatização endógena, no qual recursos públicos financiam soluções privadas para orientar a política educacional local.

No tocante à formação de professores, Oliveira e Almeida (2025) argumentam que a flexibilização e o aligeiramento formativo, legitimados por resoluções recentes, atendem a uma racionalidade instrumental alinhada às demandas do mercado. A formação docente deixa de priorizar fundamentos teóricos e reflexão crítica para enfatizar competências operacionais e resultados mensuráveis. Além disso, fundações empresariais oferecem cursos, certificações e plataformas formativas que influenciam diretamente as concepções pedagógicas, difundindo a cultura da responsabilização, da meritocracia e da eficiência gerencial.

Em se tratando de financiamento de programas educacionais, Adrião e Domiciano (2020) apontam novas formas de privatização por meio da oferta de plataformas digitais, programas de gestão e soluções tecnológicas apresentadas como parcerias ou inovações gratuitas. Essas iniciativas envolvem captura de dados educacionais, dependência tecnológica e redefinição das prioridades pedagógicas alinhadas aos interesses corporativos. O financiamento privado passa a condicionar decisões curriculares e administrativas, transferindo o controle democrático para atores externos ao sistema público.

Sob a perspectiva teórica de Chauí (2018), esse conjunto de mecanismos expressa a subordinação da educação à racionalidade neoliberal, na qual o direito social é convertido em mercadoria, e a formação humana é reduzida à adaptação funcional ao mercado. Desse modo, investigar essas estratégias exige analisar, além de contratos e programas, disputa de sentidos sobre o que é qualidade, equidade e finalidade da educação. Portanto, esse processo investigativo demanda compreender que a influência empresarial na educação brasileira opera por meio da padronização e venda de sistemas privados de ensino; do controle curricular articulado às avaliações externas; da oferta de formação docente alinhada à racionalidade instrumental; do financiamento condicionado a parcerias público-privadas e plataformas digitais; e da produção de discursos sobre qualidade, eficiência e equidade que legitimam a mercantilização.

Quanto à equidade no ensino público, a autora argumenta que a lógica empresarial intensifica desigualdades ao negar o caráter universal da educação como direito social. A educação precisa ser entendida como “direito do cidadão e não mercadoria” (Chauí, 2018, p. 369). Ao introduzir mecanismos de competição, ranqueamento e responsabilização individual, as reformas empresariais desconsideram as condições materiais desiguais de escolarização, penalizando escolas e estudantes das classes

populares. Além disso, ao criticar a submissão da educação a imperativos empresariais, Chauí (2018) mostra que tais reformas fragilizam o princípio democrático, deslocando a tomada de decisões pedagógicas e políticas para agentes privados, como fundações e organizações empresariais.

No discurso reformista, a responsabilização é apresentada como estratégia de promoção da qualidade e da equidade. Entretanto, para Freitas (2018), ocorre o efeito inverso: as desigualdades educacionais são aprofundadas, uma vez que as escolas que atendem populações socialmente vulneráveis tendem a apresentar piores resultados e, consequentemente, sofrem maior pressão, estigmatização e risco de fechamento ou privatização. A equidade educacional, nesse contexto, é reduzida a uma igualdade formal de metas e padrões, desconsiderando as desigualdades reais de ponto de partida.

Para o autor, elevar a “régua” das avaliações sem garantir condições materiais adequadas resulta em exclusão institucionalizada. “Acrescentam-se mais exigências sem remover os impedimentos que afligem as redes públicas, fazendo com que mais escolas falhem” (Freitas, 2018, p. 81). A política de responsabilização converte desigualdade social em fracasso escolar, legitimando intervenções privatizantes sob o argumento da ineficiência da escola pública.

Todo esse processo prejudica a participação coletiva e a autonomia das instituições públicas, aprofundando a exclusão educacional. Na visão de Chauí (2018), a agenda dos reformadores empresariais compromete, simultaneamente, a formação humana integral e a equidade educacional ao reduzir a educação a um instrumento econômico e negar seu papel político, cultural e democrático. Sua crítica reafirma a necessidade de defender uma educação pública comprometida com a formação crítica, a igualdade de condições e a democracia substantiva.

Oliveira e Almeida (2025) analisam as finalidades educativas escolares evidenciadas na formação pedagógica de graduados não licenciados, de acordo com a regulamentação das Resoluções n.º 2/2019 e n.º 4/2024, revelando que essas normativas se alinham à racionalidade neoliberal e à agenda dos reformadores empresariais da educação. Os autores partem do pressuposto de que a qualidade pedagógica está intrinsecamente vinculada à qualidade social da educação, cuja finalidade deveria ser a formação de sujeitos capazes de transformar a realidade por meio da apropriação crítica do conhecimento.

Entretanto, a partir da análise dos dispositivos legais, os autores esclarecem que as finalidades educativas presentes nessas resoluções legitimam uma formação docente abreviada, orientada por demandas imediatas do mercado. Essas políticas “[...] contribuem para a legitimação de uma formação docente aligeirada, orientada por demandas mercadológicas e alinhada aos princípios da racionalidade neoliberal” (Oliveira; Almeida, 2025, p. 178). Essa lógica reduz a formação pedagógica a um conjunto de competências instrumentais, esvaziando seu caráter crítico, ético e político.

No que diz respeito à formação humana, a docência passa a ser concebida de forma estritamente funcional, reafirmando “uma concepção instrumental de docência, limitando suas dimensões didática, pedagógica, ética e política” (Oliveira; Almeida, 2025, p. 178). Essa é uma concepção compromete a formação integral do professor e, por consequência, a formação dos estudantes, dado que a educação deixa de ser compreendida como prática social transformadora e passa a atender prioritariamente às exigências de produtividade e eficiência.

Ao considerarem a equidade no ensino público, Oliveira e Almeida (2025) entendem que a flexibilização curricular e a redução do tempo formativo aprofundam desigualdades estruturais. A formação pedagógica de curta duração, voltada a graduados não licenciados, é apresentada como solução para a carência de professores. Na prática, resulta em uma formação técnica e superficial, destinada, sobretudo, às redes públicas e aos contextos socialmente mais vulneráveis. Consolida-se, dessa forma, uma lógica de dupla desigualdade, ou seja, professores com formações desiguais atuando com estudantes historicamente desiguais.

O contexto histórico desse processo é amplo, marcado pela influência de organismos internacionais e pela consolidação da teoria do capital humano, na qual a educação passa a ser concebida como investimento econômico, subordinada à lógica custo-benefício. Sob essa perspectiva, a “a educação se torna uma mercadoria — uma questão econômica por excelência” (Manzi Filho, 2022, p. 94 *apud* Oliveira; Almeida, 2025, p. 184). Essa é uma racionalidade que reforça o papel da educação como mecanismo de adaptação ao mercado, e não como direito social.

As Resoluções n.º 2/2019 e n.º 4/2024 são expressões da agenda dos reformadores empresariais ao redefinirem as finalidades educativas escolares em termos instrumentais, comprometendo tanto a formação humana integral quanto a equidade no ensino público, bem como

naturalizando uma formação docente precarizada como resposta às demandas do mercado.

Adrião *et al.* (2015) analisam a adoção de SPEs por redes públicas municipais como uma expressão avançada da agenda dos reformadores empresariais da educação, compreendendo esse processo como uma forma de privatização endógena e exógena das políticas educacionais. O texto demonstra que os SPEs não se limitam à venda de materiais didáticos, consistindo em “[...] um conjunto de ações e programas que consubstanciam a própria política educacional” (Adrião *et al.*, 2015, p. 99), transferindo para o setor privado funções historicamente atribuídas ao Estado. A adoção de sistemas privados padronizados compromete a autonomia pedagógica de escolas e professores, uma vez que “todas as aulas, atividades e conteúdos passam a ser standardizados e controlados” (Adrião *et al.*, 2015, p. 98).

A implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é apresentada como instrumento de equidade, ao garantir que todos os estudantes aprendam os mesmos conteúdos. Freitas (2018) sustenta que a BNCC, articulada aos testes padronizados, estreita o currículo e impõe uma cultura oficial homogênea, marginalizando saberes locais, práticas culturais diversas e necessidades específicas dos estudantes. A incorporação padronizada das habilidades socioemocionais amplia o controle sobre comportamentos e atitudes, criando parâmetros morais que classificam estudantes como “adequados” ou “inadequados”, reforçando mecanismos de exclusão simbólica (Freitas, 2018).

Essa padronização reduz o espaço de reflexão crítica, criatividade e contextualização do ensino, submetendo estudantes e docentes a processos de homogeneização que enfraquecem suas capacidades enquanto “sujeitos ativos e criadores” (Adrião *et al.*, 2015, p. 98). A educação deixa de cumprir sua função formativa integral e passa a operar segundo uma racionalidade técnica e instrumental.

Os SPEs ameaçam diretamente o direito humano à educação ao impactar negativamente suas quatro dimensões: disponibilidade, acessibilidade, aceitabilidade e adaptabilidade. A compra desses sistemas leva ao aumento de gastos públicos com materiais didáticos, reduzindo recursos destinados à ampliação da oferta educacional, o que afeta, sobretudo, municípios e grupos historicamente marginalizados.

A padronização curricular imposta pelos SPEs compromete a adaptabilidade da educação às diversidades culturais, territoriais e

pedagógicas. Esses sistemas “opõem-se à gestão democrática da educação” e “promovem a dependência das redes públicas em relação aos serviços privados” (Adrião *et al.*, 2015, p. 98), enfraquecendo a capacidade local de produção de propostas pedagógicas próprias. A difusão dos sistemas privados de ensino consolida a educação pública como nicho de mercado, transformando matrículas em *commodities* e subordinando o direito à educação à lógica da financeirização. Esse processo transfere o sentido da educação pública do campo dos direitos para o campo dos negócios.

Freitas (2013) demonstra que as políticas de responsabilização (*accountability*) educacional, amplamente difundidas nas reformas contemporâneas, carecem de evidências empíricas que comprovem sua eficácia pedagógica. Segundo o autor, essas políticas se sustentam mais por argumentos ideológicos do que científicos, uma vez que “não há evidências consistentes de que sistemas de responsabilização baseados em testes melhorem a qualidade da educação” (Freitas, 2013, p. 350). Ainda assim, são amplamente adotadas, principalmente em redes públicas, como instrumentos centrais de gestão educacional. Essa lógica se articula diretamente à agenda dos reformadores empresariais ao subordinar a educação a critérios de desempenho mensurável e à competição entre escolas, professores e estudantes.

Conforme Freitas (2013), a responsabilização retira o foco das condições estruturais para os resultados individuais, promovendo uma “[...] transferência de responsabilidades do Estado para escolas e professores” (Freitas, 2013, p. 352). Esse deslocamento fragiliza o papel do Estado como garantidor do direito à educação e naturaliza desigualdades históricas.

Acerca da formação humana, o autor citado alerta que as políticas de responsabilização reduzem o sentido da educação ao treinamento para testes e indicadores, em um contexto no qual “[...] o currículo tende a ser estreitado, priorizando conteúdos avaliáveis em detrimento de uma formação ampla” (Freitas, 2013, p. 355). Esse estreitamento curricular compromete a formação crítica, ética e cultural dos estudantes, reduzindo a escola a um espaço de preparação técnica e adaptativa. Além disso, a centralidade dos resultados mensuráveis interfere diretamente no trabalho pedagógico, limitando a autonomia docente.

Freitas (2013) destaca que a responsabilização produz um ambiente de controle e pressão, no qual a prática pedagógica passa a ser orientada pelo medo da punição e da exposição pública. Esse contexto enfraquece

práticas educativas emancipatórias e reforça uma concepção instrumental de docência.

As políticas de responsabilização são eticamente problemáticas, posto que ignoram as desigualdades socioeconômicas que atravessam o processo educativo. Ao comparar resultados escolares sem considerar as condições concretas de ensino e aprendizagem, essas políticas “[...] penalizam os mais pobres por problemas que não criaram” (Freitas, 2013, p. 360).

A responsabilização atua como mecanismo de legitimação da desigualdade educacional, ainda que baseada em testes, contribuindo para a estigmatização de escolas e comunidades ao produzir *rankings* e classificações públicas. Para o autor, esse processo “transforma desigualdade social em fracasso escolar individualizado” (Freitas, 2013, p. 362), reforçando discursos meritocráticos e ocultando as determinações estruturais da exclusão educacional.

Freitas (2013) afirma que políticas públicas com potencial de dano comprovado não deveriam ser implementadas em larga escala. A responsabilização empresarial, ao promover competição, punição e exclusão, viola o princípio da educação como direito social. Como alternativa, o autor defende uma responsabilização horizontalizada e participativa, fundamentada na gestão democrática da escola pública, no reconhecimento dos condicionantes sociais da aprendizagem e na promoção de condições reais de equidade educacional. “Em educação não pode haver perdedores; só pode haver ganhadores” (Freitas, 2018, p. 131).

A cultura da responsabilização institui uma lógica de performatividade permanente, na qual o docente deixa de ser reconhecido como sujeito intelectual do processo educativo para assumir a posição de executor de metas quantificáveis. O deslocamento da responsabilidade pelos resultados sistêmicos para o indivíduo produz intensificação do trabalho, autocontrole constante e medo de exposição pública. Essa racionalidade gerencial fragiliza a autonomia pedagógica e estrutura condições propícias ao adoecimento psíquico, à insegurança profissional e ao assédio moral institucional, sendo uma forma contemporânea de precarização subjetiva do trabalho docente (Adrião *et al.*, 2015; Adrião; Domiciano, 2020; Freitas, 2013, 2018).

A análise de como a cobrança por desempenho e a lógica meritocrática podem culminar em processos de segregação escolar encontra fundamento consistente nas reflexões de Freitas (2013, 2018),

principalmente relacionadas às políticas de responsabilização. Para o autor, a *accountability* educacional, inspirada na racionalidade empresarial, fundamenta-se na padronização curricular, na centralidade das avaliações em larga escala e na vinculação de resultados a sanções e recompensas. Esse modelo retira o foco das condições estruturais de ensino para a mensuração de resultados individuais, promovendo uma transferência de responsabilidades do Estado para escolas e professores.

Ao estabelecer metas uniformes em contextos socialmente desiguais, a política de responsabilização opera sob o princípio da igualdade formal, desconsiderando as desigualdades materiais de partida. Esse processo produz efeitos pedagógicos concretos.

A centralidade dos indicadores quantitativos tende a induzir a reorganização interna das práticas escolares, privilegiando estudantes com maior probabilidade de elevação das médias institucionais. Freitas (2018) não utiliza explicitamente a expressão segregação intraescolar, mas sua crítica aponta que a pressão por resultados gera estreitamento curricular, treinamento para testes e priorização estratégica do desempenho mensurável. Nessa lógica, estudantes com maiores dificuldades passam a representar risco estatístico, o que pode resultar em invisibilização pedagógica ou redução de expectativas educacionais.

Adrião *et al.* (2015) pontuam a estandardização das aulas e atividades limita a adaptabilidade da educação às diversidades locais, comprometendo o direito à educação em suas dimensões de aceitabilidade e adequação. Assim, estudantes que não acompanham o ritmo imposto pelo material padronizado podem ser ainda mais marginalizados no interior da própria escola.

A agenda dos reformadores empresariais da educação se materializa por meio de múltiplas estratégias, como políticas de responsabilização, padronização curricular, plataformas digitais corporativas, sistemas privados de ensino e precarização da formação docente, que convergem para a mercantilização da educação pública. Essas reformas não se orientam pela ampliação do direito à educação, e sim pela subordinação da escola pública à lógica do mercado, da eficiência gerencial e do controle por resultados.

Esse movimento compromete a formação humana integral ao reduzir a educação a processos instrumentais e adaptativos, esvaziando suas dimensões ética, política e emancipatória, ao mesmo tempo que aprofunda desigualdades educacionais ao desconsiderar as condições materiais e sociais desiguais de escolarização.

A literatura analisada converge na defesa de uma educação pública democrática, socialmente referenciada e orientada pela justiça social, apontando a necessidade de resistência crítica e de enfrentamento político às formas contemporâneas de privatização e mercantilização do ensino público.

Considerações finais

A agenda dos reformadores empresariais da educação não se limita a um conjunto técnico de políticas públicas, visto que se constitui como um projeto político de classe, orientado pela mercantilização dos direitos sociais e pela subordinação da educação pública à lógica do capital. Essa agenda opera de forma articulada na redefinição dos sentidos da escola, da docência e da própria formação humana, comprometendo o caráter emancipatório da educação e aprofundando desigualdades historicamente produzidas.

A transformação da educação em mercadoria representa uma ruptura com o princípio democrático, uma vez que nega a educação como direito social e a submete aos imperativos da produtividade, da competição e da eficiência empresarial. Esse processo esvazia a formação crítica, reduzindo a escola pública a um espaço de adestramento funcional, incapaz de formar sujeitos autônomos, conscientes e politicamente ativos.

A privatização contemporânea da educação se realiza de forma difusa e sofisticada, por meio da captura da gestão, dos dados e dos processos pedagógicos pelas corporações. Esse movimento, frequentemente travestido de inovação e modernização, representa uma expropriação do sentido público da educação, com a fragilização da gestão democrática e o deslocamento das decisões educacionais para fora do controle social.

No campo da formação docente, a precarização e o aligeiramento da formação não são respostas emergenciais, e sim estratégias estruturais de adequação da docência às demandas do mercado. Ao formar professores com menos teoria, menos reflexão e menos autonomia, o projeto empresarial viabiliza uma escola pública empobrecida para os pobres, aprofundando a desigualdade educacional e social.

O enfrentamento à agenda dos reformadores empresariais exige posicionamento político explícito. Implica defender intransigentemente a educação pública, gratuita, laica e democrática; fortalecer o papel do Estado como garantidor de direitos; resistir à privatização direta e indireta

das políticas educacionais; e valorizar uma formação docente crítica, sólida e comprometida com a transformação social. Mais do que reformas técnicas, trata-se de uma luta política pela educação como prática de emancipação, capaz de afirmar a escola pública como espaço de produção de conhecimento, consciência crítica e justiça social.

Referências

ADRIÃO, Theresa; DOMICIANO, Cassia Alessandra. Novas formas de privatização da gestão educacional no Brasil: as corporações e o uso das plataformas digitais. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 30, p. 670-687, set./dez. 2020. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1223/pdf>. Acesso em: 21 nov. 2025.

ADRIÃO, Theresa; GARCIA, Teise; BORGHI, Raquel Fontes; BERTAGNA, Regiane Helena; PAIVA, Gustavo; XIMENES, Salomão. **Sistemas de ensino privados na educação pública brasileira: consequências da mercantilização para o direito à educação**. Relatório de Pesquisa. São Paulo, 2015. Disponível em: <https://biblioteca.flacso.org.br/files/2016/04/Peri-Sistemas-de-Ensino-Privado-na-Educa%C3%A7%C3%A3o-P%C3%BAblica-Brasileira-ok.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 abr. 2020. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/cp/2019/rcp002_19.pdf. Acesso em: 20 nov. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n.º 4, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 3 jun. 2024. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/cp/2024/rcp004_24.pdf. Acesso em: 20 nov. 2025.

CHAUÍ, Marilena. Em defesa da educação pública, gratuita e democrática. In: SANTIAGO, Homero (Org.). **Escritos de Marilena**

Chauí. Belo Horizonte: Autêntica; São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2018. v. 6.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os Reformadores Empresariais da Educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/PMP4Lw4BRRX4k8q9W7xKxVy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 nov. 2025.

FREITAS, Luiz Carlos de. Políticas de responsabilização: entre a falta de evidência e a ética. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 148, p. 348-365, jan./abr. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/V4MXNvFYBPtrhtDP6qMmKDH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 nov. 2025.

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

OLIVEIRA, Daniel Junior de; ALMEIDA, Cirlene Pereira dos Reis. Finalidades educativas escolares e formação pedagógica para graduados não licenciados: Uma análise das resoluções n.º 2/2019 e n.º 4/2024. **Revista Sapiência**, v. 14, n. 2, p. 177-201, 2025. Disponível em: https://www.revista.ueg.br/index.php/sapiencia/pt_BR/article/view/16705/11756. Acesso em 10 dez 2025.

EDUCAÇÃO E POLÍTICA NA CONTEMPORANEIDADE: DESAFIOS E TRANSFORMAÇÕES

Rosana Barbosa Silva Cabral
Anny Carolina de Oliveira

Introdução

A educação desempenha um papel vital na vida das pessoas, servindo como ferramenta para ajudar a construir uma sociedade mais justa, equitativa e tolerante (Avelino, 2016). É importante considerar que o progresso educacional em diferentes países é parte integrante do processo de melhoria das condições de vida na sociedade. Nesse contexto, Ball (2020) expõe que a política educacional deve estar alinhada às realidades sociais, políticas, econômicas e culturais de cada país e deve ser progressiva, coerente e consistente. Além disso, é necessário adaptar as políticas à medida que um país avança no desenvolvimento educacional. Essas mudanças representam desafios significativos para os formuladores de políticas que trabalham para gerenciar as melhorias nos sistemas educacionais (Cruz, 2019).

As políticas públicas como expõem Adrião *et al.* (2022), em todo o mundo são regidas pelos processos de tomada de decisão dentro de uma organização ou instituição, seja ela pública ou privada, pois sem administração não há política pública. Portanto, a política pública abrange tudo o que uma organização pública decide implementar ou não e refere-se às ações ou inações do governo de um país ao abordar os problemas de todos os seus cidadãos. De uma perspectiva positiva, é entendida como um arcabouço de metas alcançáveis e das ações tomadas por todos os atores sociais para atingir essas metas. Assim, a política pública é um mecanismo de participação cidadã que promove o caráter público dos cidadãos e do Estado (isto é, da própria sociedade civil) ao fornecer orientação a todos os membros de qualquer organização social (Parreira, 2021).

Por mais de duas décadas, Ball (2020) destaca que os países das Américas têm reivindicado que a educação se torne uma questão de política pública para que seu sistema possa resistir às mudanças de governo. Essa relação entre educação e política é necessária e crucial, uma vez que incorpora sua eficácia e eficiência. O desafio é garantir o reconhecimento contínuo do papel da governança pública, dos modelos e da implementação de políticas e da participação da sociedade civil como áreas para expandir o funcionamento democrático.

Ao discutir a qualidade da educação, Evangelista (2013) especifica que não existem políticas públicas educacionais que garantam esse aspecto. Diante desses dados a formulação de planos e políticas eficazes continua sendo um problema para a área da educação. Como a educação atual exige acompanhar as demandas da sociedade moderna, a falta de marcos legais que promovam a qualidade educacional dificulta o desenvolvimento social. Diante desse cenário questiona-se: quais caminhos podem ser adotados para enfrentar esses problemas na Educação?

Conforme Oliveira e Borges (2023), uma das tendências mais comuns e atuais na agenda de políticas educacionais no Brasil é a elaboração e implementação de políticas voltadas especificamente para a melhoria do desempenho docente em termos de eficácia escolar dentro de seus respectivos sistemas de ensino.

Esta pesquisa justifica-se porque elucida a eficácia escolar que se refere aos resultados alcançados por uma escola em termos de aproveitamento, inovação, abrangência, eficiência, desenvolvimento organizacional e, de forma geral, reconhecimento social e político.

Os resultados alcançados por uma escola são, em grande parte, conforme Andriguetto Junior Heitor e Gisi (2022), Consequência de processos pedagógicos, incluindo, naturalmente, a qualidade do ensino ministrado pelo professor. Os professores, como responsáveis pelos processos educacionais, passam a enfrentar exigências crescentes de desempenho, muitas vezes orientadas por uma lógica de competitividade e performatividade, vinculadas ao crescimento pessoal e ao desenvolvimento profissional. Nesse contexto, são convocados a assumir, de forma responsável, papéis de liderança em um sistema de gestão escolar que, frequentemente, prioriza o indivíduo como componente-chave na direção, planejamento, implementação e avaliação. Ainda assim, sua atuação pode contribuir significativamente para a transformação social e para o enfrentamento de diversos desafios, embora o aproveitamento e a eficácia organizacional

dependam, em grande medida, de outros processos escolares. A pesquisa contribui para a reflexão sobre o desempenho docente, impactando positivamente as diferentes dimensões da eficácia escolar.

Nas últimas décadas, a educação brasileira tem enfrentado desafios complexos decorrentes da intensificação da polarização política, da disseminação em massa de desinformação e da ascensão de discursos antagônicos que penetram o espaço escolar.

Este estudo tem como objetivo geral analisar a relação entre políticas públicas neoliberais, gestão educacional e formação de professores, considerando suas limitações e possibilidades. Para sustentar a pesquisa, foram elaborados os objetivos específicos: investigar as políticas neoliberais e suas influências na educação, identificando como essas políticas impactam a gestão escolar, o financiamento e a formação de professores no contexto brasileiro; analisar os desafios contemporâneos da educação, com ênfase nas desigualdades de acesso e nos processos de privatização, identificando suas repercussões nas políticas públicas educacionais. Procura discorrer sobre as políticas neoliberais e suas influências na educação e a formação docente, analisando os desafios contemporâneos da educação, logo após são analisadas as políticas que impactam a gestão escolar, a formação de professores no contexto brasileiro.

O referencial teórico será baseado na Teoria Crítica da Educação de Freire (1996), articulado aos estudos sobre neoliberalismo e Estado de Ball (2020) e às reflexões sobre democracia e participação de Biesta (2013). Para a metodologia, optou-se por uma investigação qualitativa, combinando revisão bibliográfica crítica de produções recentes com análise documental no cenário brasileiro e latino-americano conforme Minayo (2014).

Para melhor organização do estudo, este inicia-se com uma breve revisão da literatura através da introdução, logo após se destaca as políticas neoliberais e suas influências na educação, em seguida detalha-se sobre os desafios contemporâneos da educação, com ênfase nas desigualdades de acesso e nos processos de privatização. Posteriormente, aborda-se sobre as políticas que impactam a gestão escolar, o financiamento e a formação de professores no contexto brasileiro. Em seguida, finaliza-se com as conclusões.

Políticas neoliberais e suas influências na educação

Nos países mais pobres do mundo, de acordo com Amorim e Leite (2019), instituições como o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial impuseram o neoliberalismo na forma de políticas de ajuste estrutural, possibilitadas pela necessidade desses países de reestruturarem seus empréstimos diante de níveis debilitantes de dívida. Dessa forma, o projeto neoliberal deu origem a modelos competitivos e individualizados e buscou, com sucesso ou não, fomentar formas mais cooperativas de operar.

Argumentada por muitos, segundo Guimarães (2020), como um alvo inadequado para a reforma neoliberal e um setor onde os neoliberais encontraram considerável resistência, a educação era uma prioridade para o neoliberalismo. Isso fazia parte de uma tendência global que testemunhou o surgimento de grupos de reflexão educacional neoliberais em muitos países.

Em nome da igualdade, como discorre Miranda (2020), os social-democratas introduziram e mantiveram, ao longo de várias décadas, políticas destinadas a redistribuir a riqueza à custa dos ricos (através, por exemplo, de políticas de tributação progressiva) e em amparo dos menos favorecidos (através, por exemplo, de benefícios sociais e serviços públicos). Num nível mais fundamental, a social-democracia procurou promover a igualdade proporcionando aos cidadãos um acesso amplo e igualitário àquilo que era considerado o principal veículo de mobilidade social: a educação. Conforme descreve Picketty (2014),

[...] a necessidade de os neoliberais minimizarem a igualdade surge do fato de o aumento da desigualdade ser uma consequência inescapável da introdução de reformas neoliberais. Em parte, o aumento da desigualdade é o resultado intencional de políticas de redução de impostos para os ricos e de redução de benefícios para os pobres; movimentos deliberados que se afastam das políticas de redistribuição de riqueza. É também, de forma mais ampla, o resultado do enfraquecimento ou da remoção de controles que estavam ajudando a diminuir a capacidade de pessoas ricas e poderosas de explorar indevidamente essas vantagens para estender suas posições de relativa prosperidade. Um exemplo disso foi o enfraquecimento dos sindicatos por meio de reformas na legislação trabalhista (Picketty, 2014, p. 48).

Assim, o problema enfrentado pelos neoliberais era que, enquanto a igualdade fosse amplamente vista como uma medida principal de justiça e equidade social, como havia sido por décadas sob a social-democracia, o neoliberalismo pareceria injusto e desigual. Os principais obstáculos

compreendem a liberdade e a escolha, como Harvey (2014) afirma que podiam ser apresentadas como amplamente aprimoradas pelos modelos de mercado e incompatíveis com a regulamentação opressiva do Estado.

Acrescente-se a isso, de acordo com Apple (2001), a revelação dos custos sociais do agravamento das desigualdades e pode-se dizer que há uma crise no neoliberalismo, particularmente no que diz respeito à educação, onde o neoliberalismo tem sido associado a uma abordagem que desconsidera o igualitarismo. No entanto, embora alguns ingredientes-chave possam estar presentes para uma crise no neoliberalismo, há poucos indícios de um abandono total do neoliberalismo por seus defensores. Vários fatores podem estar contribuindo para isso, dentre eles destaca-se o impacto de grupos social-democratas em muitos países que redefiniram suas políticas em resposta ao neoliberalismo e construíram o que ficou conhecido como a ‘Terceira Via’. Simbolizada pelas políticas do presidente americano Clinton e do primeiro-ministro britânico Blair, essa abordagem foi considerada uma terceira via entre aqueles que acreditavam que o Estado era o problema e aqueles que o consideravam a solução.

Diferentemente da social-democracia, como alude Dunn (2016), o neoliberalismo não é uma abordagem que foi adotada por aclamação popular. Na verdade, ele foi concebido para ser implementado e mantido mesmo em circunstâncias de hostilidade bastante generalizada. Embora se possa concordar que o neoliberalismo demonstrou ser insustentável econômica, política e socialmente, isso não significa que a mudança radical de políticas necessária para que a humanidade supere e se recupere do neoliberalismo necessariamente ocorrerá.

Segundo Sguissardi (2015), existe um certo controle neoliberal do Ensino Superior no Brasil:

[...] Com a desregulamentação do setor, houve um crescimento significativo das instituições com fins lucrativos desde 1997, e elas controlaram a maioria das matrículas e foram responsáveis pelo desaparecimento de quase dois terços das universidades comunitárias entre 2000 e 2015 (Sguissardi, 2015, p. 869-870).

Para o autor acima, com esse sistema de *vouchers*, algumas instituições se tornaram empresas dependentes de financiamento estatal. Isso tornou-se mais evidente quando, em 2014, o governo mudou os critérios e métodos para alocação desses recursos e, conseqüentemente, as duas maiores empresas do setor, Kroton e Anhanguera, perderam 30% e 50% de seu valor de mercado, respectivamente.

Nos últimos 20 anos, como aponta Amaral (2017), o acesso ao ensino superior tem sido tratado como uma mercadoria, levando a uma expansão significativa do setor, mas com um impacto considerável na qualidade da educação oferecida. Analisando-se especificamente os cursos de formação de professores, a situação é mais grave: eles representam 46,8% das matrículas. O último evento significativo ocorreu em 2017, quando o governo federal aprovou uma emenda constitucional que proíbe a expansão do investimento público acima da inflação e do crescimento do Produto Interno Bruto (PIB) em diversos setores, incluindo Educação e Saúde, pelos próximos 20 anos, deixando o setor aberto para uma expansão considerável por empresas e organizações com fins lucrativos.

Após o anúncio dessas políticas, como apontam Da Silva Resês e Duarte (2017), surgiu um interessante movimento estudantil notavelmente no Paraná, São Paulo e Rio de Janeiro, resistindo às parcerias público-privadas no setor, ao fechamento de escolas e em defesa e valorização da educação como um bem público, um movimento que se espalhou por todo o país. Durante 2015 e 2016, centenas de escolas foram ocupadas por estudantes como forma de pressionar os governos a reverter os acordos e cancelar os fechamentos. Durante as ocupações, os estudantes organizaram a limpeza dos espaços, o horário das aulas e, com a ajuda dos professores, o próprio currículo. Segundo Queiroz, Bortolon e Rocha (2017, p. 18), a experiência do movimento ofereceu aos estudantes a oportunidade de mudar a dinâmica tradicional da escola e, ao assumirem a responsabilidade por esses espaços, puderam vivenciar a autogestão e produzir uma nova dinâmica de ensino e uma nova relação com a própria escola.

Os desafios contemporâneos da educação, com ênfase nas desigualdades de acesso e nos processos de privatização

Segundo Oliveira e Borges (2023), as barreiras econômicas são indissociáveis das desigualdades raciais no Brasil, configurando um ciclo perverso que se retroalimenta: a herança escravocrata estrutura mecanismos de exclusão material que, por sua vez, perpetuam hierarquias étnico-raciais no acesso a direitos fundamentais. Em 2024, enquanto 63,4% da população branca com 25 anos ou mais havia concluído a educação básica, esse percentual caía para 50% entre pretos e pardos. A diferença se manifesta ao longo de toda a vida escolar: a taxa de conclusão do Ensino Fundamental aos 16 anos é de 91,5% para jovens brancos, mas de apenas

80,9% para pretos. No Ensino Médio, a disparidade se acentua, com 79,4% dos brancos concluindo aos 19 anos, contra 62,1% dos pretos (dados baseados em relatórios do IBGE, 2021, conforme sistematização de Oliveira e Borges, 2023). Essa desigualdade de trajetória se reflete no desempenho: dados do SAEB 2023 mostram uma diferença de 13,5 pontos percentuais no desempenho em Língua Portuguesa e Matemática entre alunos brancos/amarelos e pretos/pardos/indígenas no 5º ano do Fundamental. A taxa de analfabetismo entre pessoas de 15 anos ou mais em 2024 era mais que o dobro para pretos ou pardos (6,9%) em comparação com brancos (3,1%).

O ensino superior, como discorre Silva (2018), é o epicentro da privatização, respondendo por cerca de 80% das matrículas no país. De 2022 para 2023, o número de matrículas nesse setor cresceu 7,3%. Este mercado é altamente concentrado e financeirizado: mais de 40% dos estudantes estão matriculados em apenas cinco grandes grupos educacionais, muitos dos quais com forte presença de capital estrangeiro e fundos de capital privado. A lógica de mercado se manifesta também na oferta de crédito estudantil privado por grandes bancos e financeiras, que se tornaram atores relevantes no financiamento do acesso a este nível de ensino. Conforme aponta Schwartzman (2015b):

[...] a educação pode ser oferecida por agências privadas, como escolas ou universidades privadas de propriedade e gestão privadas. Não precisa ser oferecida por meio de instituições governamentais; em vez disso, as escolas particulares podem ser administradas por grupos religiosos, empresários com fins lucrativos, instituições de caridade ou outras partes interessadas. De fato, muitas famílias já preferem a opção privada e optam por não utilizar os sistemas de educação pública gratuitos. Internacionalmente, a proporção de alunos que são educados por provedores privados varia substancialmente. A educação pode ser financiada por indivíduos privados em vez de por meio de subsídios governamentais (Schwartzman, 2015, p. 65).

Como descreveu o autor acima, a privatização pode, portanto, significar que os pais pagam pela educação em vez do governo (por meio da arrecadação de impostos). No contexto das políticas educacionais, programas federais foram instrumentais na expansão do acesso e no crescimento das matrículas no período: o “Programa Federal de Reestruturação e Expansão das Universidades” (Reuni), instituído em 2007 (Brasil, 2007); o “Programa Universidade para Todos” (Prouni), em 2005 (Brasil, 2005); e o “Fundo de Financiamento Estudantil” (FIES), em 2011 (Brasil, 2011). O Reuni, que foi desenvolvido entre 2007 e 2012, focou nas universidades públicas

federais e nas universidades com gratuidade, e seu principal objetivo era aumentar a quantidade de vagas em cursos de graduação, seja pela criação de novos cursos, pelo aumento do número de vagas em cursos existentes ou mesmo pela oferta de vagas em cursos noturnos.

Com essas medidas, o Ministério da Educação planejava aumentar o número de estudantes matriculados em universidades federais. O programa Reuni operava com base no que Frey (2000), denomina de “delegação de incentivos”, vinculando incentivos financeiros a indicadores de desempenho das instituições, de acordo com metas que elas mesmas haviam estabelecido. No desenho do programa, o acesso das universidades federais a recursos públicos adicionais, destinados à melhoria da infraestrutura, contratação de novos professores e pessoal administrativo, etc., estava condicionado a maiores taxas de matrícula e retenção. Como esperado, ao longo de um período de dez anos, a matrícula no setor de universidades federais dobrou, passando de quase 600 mil em 2005 para cerca de 1,2 milhão em 2015 (INEP, 2016).

Os programas Prouni2 e FIES3, também federais e ainda em operação, são voltados para estudantes de baixa renda matriculados em instituições privadas de ensino superior. Esses programas tiveram dois impactos significativos no sistema de ensino superior brasileiro. O primeiro e mais evidente foi a sua contribuição para o aumento de professores formados para o campo de trabalho entre 2010 e 2014. No mesmo período, o número de contratos assinados pela FIES aumentou de 76.000 para 732.000, um aumento de 862% (SEMESP 2016).

Em seus estudos Adrião e Domiciano (2021), expõem que, entre as medidas de política educacional que mais promoveram a interação do setor privado na educação, destacam-se a oferta de educação pré-escolar por fundações privadas; o aparecimento de instituições de ensino particulares e, a partir daí, cresce o campo de formação docente para atender essa modalidade de ensino.

Como defende Freitas (2018), os supostos benefícios da privatização educacional em termos de eficiência e melhoria da qualidade não foram comprovados. Além disso, a privatização afeta diretamente as condições e os direitos dos mais pobres, bem como dos trabalhadores da educação. Portanto, aqueles que se opõem à privatização muitas vezes vêm de fontes inesperadas: nem sempre dos sindicatos de professores, mas sim dos próprios professores, pais, responsáveis e, agora, mais fervorosamente do que nunca, dos estudantes.

Políticas que impactam a gestão escolar, o financiamento e a formação de professores no contexto brasileiro

A última década foi marcada por uma série de ações voltadas à modificação das práticas de ensino com base em uma lógica pragmática e utilitarista, conforme discorrem Oliveira e Borges (2023), o que aprofundou a desvalorização da profissão docente. Dessa forma, Libâneo (2022) destaca que, no campo da formação continuada, as políticas atuais reforçam a abordagem pragmática, frequentemente orientada por demandas imediatas do sistema educacional, com foco no conteúdo da formação de professores.

Nesse sentido, vale ressaltar a redução do conceito de formação continuada e de programas como o Parâmetros em Ação e a Rede de Formadores, patrocinados pelo Ministério da Educação e Ciência (MEC) em conjunto com municípios e algumas instituições de formação de professores, e os programas iniciais de formação a distância, que utilizam mídias interativas e novas tecnologias. Pressionados pelo Artigo 87, parágrafo 4, da Lei nº 9394/96, que estipula que “até o final da Década da Educação, somente professores qualificados no nível de Ensino Superior ou formados por meio de capacitação em serviço serão admitidos”, os professores têm sido levados a frequentar cursos de qualidade duvidosa, em grande parte pagos pelas prefeituras, que os terceirizam ou ‘contratam’ para instituições de ensino superior (IES), públicas ou privadas, que então realizam um processo seletivo especial para atender a essa demanda específica. Todo esse processo foi configurado como precário de certificação e/ou documentação, em vez de qualificação e formação de professores para a melhoria das condições da prática profissional (Brasil, 2018).

Portanto, de acordo com Silva e Cruz (2021), foram implementadas políticas e mecanismos que intensificaram a mercantilização do trabalho docente e da gestão escolar, fundindo novos processos de gestão e regulação educacional e escolar, visando adaptá-los e ajustá-los ao paradigma gerencial adotado na reforma do Estado e à lógica de privatização e mercantilização de bens e serviços. Nesse contexto, as instituições públicas de ensino tiveram que buscar os recursos necessários no mercado, quase sempre por meio da cobrança de mensalidades, trabalho voluntário e outras fontes, para tentar reconstruir seus orçamentos, que historicamente têm sido caracterizados por cortes orçamentários, especialmente nas verbas para custos (manutenção) e desenvolvimento institucional.

Além disso, segundo Borges e Queiroz (2019), o corpo docente gradualmente passou a conviver com a desvalorização salarial e a deterioração das condições de trabalho. Isso levou o ensino a se alinhar cada vez mais aos interesses do mercado e dos próprios agentes individuais, que buscam complementar sua renda por meio da prestação de serviços ou da mudança de profissão, e também por meio de atividades que vão além da ação coletiva de um projeto político-pedagógico comprometido com os atuais usuários da escola por meio do enfrentamento concreto dos graves problemas que afetam a população brasileira.

A clivagem socioeconômica permanece como um dos principais determinantes das trajetórias educacionais. De acordo com Adrião *et al.* (2022), dados indicam que a tendência de democratização do acesso ao ensino superior, observada no início do século, perdeu força a partir de 2015. Em 2022, a chance de um indivíduo da classe média alta ingressar em uma universidade era 3,5% maior do que a de um jovem de classe baixa urbana, evidenciando a estagnação na redução dessa lacuna. Na base do sistema, a desigualdade no acesso à creche entre os que tem maior poder aquisitivo e os com menor poder aquisitivo, aumentou, com 2,3 milhões de crianças de até 3 anos fora da escola por falta de vagas ou de condições de acesso. A evasão escolar continua fortemente ligada à necessidade de trabalho, com 40% dos jovens de 15 a 29 anos que abandonaram os estudos afirmando que o fizeram para complementar a renda familiar. Nessa linha, a gestão educacional:

[...] adquire um significado mais amplo que transcende os limites do sistema educacional, designando não apenas o Estado e a instituição escolar como responsáveis pelo processo educativo, mas também delegando responsabilidades à sociedade e atribuindo uma tarefa à educação em todas as suas formas (Betancourt, 2002, p. 60).

Assim, Betancourt (2002) menciona que a gestão educacional é concebida como um processo no qual são compartilhados compromissos contínuos, visando à melhoria constante da educação oferecida pelo Estado, por meio de suas diversas instituições públicas e privadas, atendendo às exigências socioeconômicas, políticas, legais, históricas e culturais, bem como às de diferentes contextos, tudo organizado dentro dos parâmetros estabelecidos pelo sistema educacional.

Por outro lado, Adrião *et al.* (2022) definiram a gestão como um elemento vital para a organização e a qualidade do desempenho de qualquer instituição, abrangendo fatores como clima organizacional, liderança e canais de governança. Com esses elementos, a gestão torna-

se um processo necessário, apropriado e relevante para o aprimoramento de qualquer instituição. Por sua vez, os funcionários do governo e os legisladores devem assumir a responsabilidade pelo processo de gestão das políticas educacionais, pois cabe a eles liderar e gerir esse processo em nível macro no país, o que se refletirá em nível micro na esfera institucional.

Portanto, a escola, conforme aponta Meirieu (2004), em seu caráter político, para garantir que seus princípios sejam claros, deve ser estabelecida permanentemente, a fim de reconhecer seu papel e alcance na formação de indivíduos capazes de construir uma vida melhor para si e para os outros. Consequentemente, Nóvoa (2017) destaca que, embora essa situação tenha, por um lado, reforçado o princípio da relativa autonomia desses órgãos administrativos, por outro, tem dificultado a consolidação unificada da carreira docente em todo o país, um dos desafios mais complexos que o sistema educacional brasileiro enfrenta atualmente. De fato, o maior progresso foi alcançado com a definição de elementos comuns por meio de critérios regulamentados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), consolidado pela OEI (2008), complementados por outros documentos oficiais, referentes às seguintes áreas:

a) ingresso na profissão docente por meio de concurso público com base em provas e qualificações; b) formação continuada com licença remunerada; c) disposições legais que estabeleçam um quadro salarial; d) promoção por mérito e/ou certificação e avaliação de desempenho; e) jornada de trabalho estruturada que inclua tempo para planejamento diário, participação em órgãos colegiados, avaliação do aluno, necessidade de aperfeiçoamento profissional e participação em atividades na comunidade escolar (OEI, 2008, p. 45).

Foi apenas pouco antes do final da primeira década do milênio que, por meio do Decreto 6755/2009, emitido pelo Ministério da Educação (MEC), foi formalizada a Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, com o objetivo de organizar a formação inicial e continuada de profissionais do ensino, em um esforço inédito para fomentar uma estreita colaboração entre a administração federal, os 26 estados, o Distrito Federal e os municípios, e, assim, consolidar definitivamente as redes públicas de educação básica (MEC, 2014a, p. 3-4).

Na fase inicial dessa política, o apoio do marco legal foi novamente explicitamente declarado na LDBEN, mas também em outros documentos oficiais que regulamentavam questões relativas às instituições de formação de professores, ao conteúdo curricular e às disposições organizacionais e administrativas para a formação de docentes nesse nível. No caso específico

da LDBEN, os artigos 62 e 63, referentes à formação inicial de professores da educação básica, definiram tanto os cursos de formação docente oferecidos no ensino superior por meio de cursos de graduação quanto as instituições responsáveis por ministrar essa formação, ou seja, universidades e outras instituições de ensino superior. Além disso, esses artigos estabeleceram que a formação docente no Brasil está sob a jurisdição do governo federal, que também é responsável pelas entidades educacionais que ministram essa formação (MEC, 2015).

Durante a segunda metade da década atual, o Ministério da Educação e Cultura complementou e unificou o marco legal dessa política, acrescentando novos documentos à LDBEN. Nessa fase de elaboração e aprovação da política nacional de educação, buscou-se a participação de indivíduos, órgãos e entidades, tanto públicas quanto privadas, embora a base e a estrutura de qualquer processo de planejamento educacional, seja municipal, estadual ou federal, devam ser regidas por esse marco regulatório e, mais especificamente, pelo Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (MEC-SASE, 2015).

Do ponto de vista governamental e em termos de políticas públicas, o esforço empreendido pelo Estado, visando à resolução de problemas sócio-históricos de longa data, seria guiado por um total de 10 diretrizes, articuladas com as disposições da Constituição Federal (Governo do Brasil, 1988) e do LDBN (MEC, 2015). Em relação à estrutura e organização do PNE, 20 objetivos foram formulados, distribuídos em cinco grupos, dos quais o grupo quatro, com os objetivos 15, 16, 17 e 18, correspondeu à formação de professores em áreas como melhoria salarial e investimento em qualificações e reconhecimento profissional (MEC-SASE, 2014). No caso específico, partindo da política de ensino e com base na Diretriz IX e Valorização dos Profissionais da Educação, cada um dos objetivos incluídos no quarto grupo foi orientado para alcançar o seguinte: a) unificação sistêmica da formação inicial; b) aumento do nível educacional dessa formação; c) regulamentação do ingresso no magistério; d) implementação de estratégias para institucionalizar a formação continuada; e) regulamentação e avaliação da carreira docente; e f) melhoria salarial (MEC, 2015).

Considerações finais

Com referência ao primeiro objetivo específico que abordou sobre os desafios contemporâneos da educação, com ênfase nas desigualdades de acesso e nos processos de privatização, evidenciou-se que a privatização pode ser considerada de dois tipos: privatização *na* educação pública, nesse caso essas formas de privatização envolvem a importação de ideias, métodos e práticas do setor privado para tornar o setor público mais semelhante a uma empresa e mais eficiente. Assim, questões como a escolha da escola, a transferência de poderes orçamentários, a competição entre escolas, a nova abordagem de “gestão”, o financiamento contratual competitivo, a gestão baseada em resultados e o conceito de negócio são incorporadas. Já a privatização *da* educação pública, envolvem a abertura dos serviços de educação pública à participação do setor privado por meio de modelos orientados para o lucro, bem como o envolvimento do setor privado na concepção, gestão ou prestação de vários aspectos da educação pública.

Verificou-se que, uma vez que os objetivos de privatização decorrem de um processo contínuo de negociações público-privadas, sob acordos entre diferentes e diversos atores, mas que compartilham desejos, interesses e necessidades pessoais comuns, isso apenas reflete o poder relativo que os processos de privatização conferem aos Estados para abordar questões como cobertura e qualidade da educação, eficiência e aprimoramento das reformas educacionais, melhoria das práticas em sala de aula, adequação e melhoria da infraestrutura, maior e melhor proteção da comunidade educacional e, por que não dizer, a redução da violência e da criminalidade nas escolas.

Ao abordar o segundo objetivo específico que foi investigar as políticas neoliberais e suas influências na educação, identificando como essas políticas impactam a gestão escolar, o financiamento e a formação de professores no contexto brasileiro, verificou-se que, embora os efeitos do neoliberalismo definitivamente não tenham sido os mesmos em todos os lugares, é inegável que os modos neoliberais de governança tiveram impactos abrangentes nos sistemas educacionais.

Observou-se que nas últimas décadas no Brasil, a implementação de políticas para professores tem se envolvido em tensões entre as diretrizes e orientações de entidades supranacionais, como a UNESCO, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Mundial (BM), principalmente, e os planos e programas nacionais, em um

esforço desses Estados nacionais para enfrentar com sucesso o complexo desafio que caracteriza a formação de professores da educação básica.

Baseando-se nos estudos construídos neste trabalho, mediante a pesquisa, considera-se que algumas outras contribuições científicas poderão auxiliar de maneira satisfatória para novos estudos sobre desafios e Transformações na Educação Contemporânea e seus Impactos Políticos. Os desafios contemporâneos da educação, ressaltando as desigualdades sociais e de acesso e nos processos de privatização, tem um leque de possibilidades para que essa pesquisa tenha seguimento.

É possível, a partir do que foi discutido, aprofundar a análise com base em fundamentos teóricos e vivências do cotidiano teórico-prático, abrindo possibilidades para estudos comparativos, descritivos, quantitativos, qualitativos, entre outros, pois trata-se de uma área bastante evidenciada e de amplo interesse educacional. Nesse sentido, reforça-se a importância de uma formação docente crítica, comprometida com a compreensão das relações entre educação, política e sociedade, especialmente diante dos avanços de perspectivas neoliberais na educação. Assim, torna-se fundamental que as políticas públicas educacionais não apenas ampliem o acesso, mas também garantam condições efetivas de equidade, valorização docente e fortalecimento da educação como direito social.

Referências

ADRIÃO, Thereza. *et al.* **Sistemas privados de ensino na educação pública brasileira:** consequências da mercantilização para o direito à educação. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

ADRIÃO, Thereza; DOMICIANO, Cassia Alessandra. Novas formas de privatização da gestão educacional no Brasil: as corporações e o uso das plataformas digitais. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 14, n. 30, p. 668–684, 2021. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1223> . Acesso em dez. 2025.

AMARAL, Nelson. Cardoso. **Financiamento do ensino superior no Brasil:** da mercadorização ao teto de gastos. Educação & Sociedade, Campinas, v. 38, n. 139, p. 305-323, abr./jun. 2017.

AMORIM, Franciel Coelho Luz de; LEITE, Maria Jorge dos Santos A influência do Banco Mundial na educação brasileira na educação brasileira: a definição de um ajuste injusto. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. 28–41, 2019. Disponível em:

<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/31889> . Acesso em: nov. de 2025.

ANDRIGUETTO JUNIOR, Haroldo Andriguetto; GISI, Maria Lourdes. Gerencialismo e Performatividade: Influências na Prática da Gestão Educacional. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico editado pela ANPAE, [S. l.], v. 38, n. 00, 2022. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/117220> . Acesso em fev. 2025.

APPLE, Michel W. **Educação e poder**. Tradução de Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artmed, 2001.

AVELINO, Nildo. **Foucault, governabilidade e neoliberalismo**. In: RESENDE, Haroldo de. Michel Foucault: política: pensamento e ação. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. p. 163-178, 2016.

BALL, Stephen John. **Educação global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEGPG, 2020.

BETANCOURT, Escobar. **La gestión educativa ante la violencia intrafamiliar en estudiantes de básica primaria del sector oficial, urbano** - Melgar (Tol). (Tesis de Maestría). Facultad de Educación. Bogotá: Universidad de la Salle. 2002. Disponível em: URI: <http://hdl.handle.net/10185/14792> . Acesso nov. 2025.

BIESTA, Gert. Boa educação na era da mensuração. **Cadernos de Pesquisa**, [S.L.], v. 42, n. 147, p. 808-825, dez. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000300009>. Acesso em abr. 2026.

BORGES, Flávia Kessler; QUEIROZ, Francisco. **A formação de professores da educação básica a partir dos anos 1990: epistemologias e qualidade educacional**. Cenários e práticas pedagógicas. Goiânia: Scotti, 2019.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. **Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais** - REUNI. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.html. Acesso em mar. 2025.

BRASIL. Decreto nº 7.586, de 06 de outubro de 2011. **Aprova a estrutura regimental do Ministério da Educação, e dá outras**

providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 06 out. 2011. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/servicos/obter-financiamento-do-fies> . Acesso em abr. 2025.

BRASIL. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. **Dispõe sobre o Programa Universidade para Todos (ProUni), regula o seu funcionamento e dá outras providências.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 13 jan. 2005. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2025/05/bolsa-do-prouni-inclui-ha-20-anos-aluno-de-baixa-renda-na-universidade> . Acesso em abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio.** Brasília, 2018.

CRUZ, Carlos Estevão Caligiorne. **Neoliberalismo e destruição da democracia:** uma abordagem marxista na Ciência Política. Belo Horizonte, 2019. 205 f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

DUNN, John. **A história da democracia:** um ensaio sobre a libertação do povo. São Paulo: Unifesp, 2016.

EVANGELISTA, Olinda. Qualidade da educação pública: estado e organismos multilaterais. In: LIBÂNEO, José. Carlos.; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra Valéria. **Qualidade na escola pública:** políticas educacionais, didática e formação de professores. Goiânia: CEPED/Kelps, 2013.

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

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

FREY, Klaus. **Políticas públicas:** um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. Planejamento e Políticas Públicas, Brasília, DF, n. 21, p. 211-259, 2000. Disponível em: <http://igepp.com.br/uploads/arquivos/tc-aula05-b-politicaspUBLICAS-frey-fls3-19.pdf> . Acesso em mar. 2026.

GUIMARÃES, Ged. Os princípios do liberalismo e do neoliberalismo e as dificuldades da crítica em educação. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 45, n. 1, p. 96–107, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/61118> . Acesso em dez. 2025.

HARVEY, David. **Neoliberalismo: história e implicações**. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Código de boas práticas das estatísticas do IBGE**. 2. ed. Rio de Janeiro, 2021. 67 p. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101744> . Acesso em dez. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – Inep. **Sinopse estatística da educação superior 2005**. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/superior/censosuperior/sinopse/default.asp> . Acesso em out. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. **Metodologias ativas: a quem servem? nos servem?** In: LIBÂNEO, LIBÂNEO, José. Carlos.; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra Valéria. (Orgs.). Didática e formação de professores: embates com as políticas curriculares neoliberais. Goiânia: Cegraf UFG, 2022, p. 38-46. 2022.

MEIRIEU, Philippe. **Na escola hoje**. Octahedron Publishing. 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14ª edição. São Paulo: Hucitec Editora, 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA - MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, Brasília**: Ministério da Educação. 2015. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625-%20parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192 . Acesso out. 2025.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA - MEC-SASE. **Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação, Brasília**: Ministério da Educação/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf . Acesso mar. 2025.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA - MEC-SASE. **Plano Nacional de Educação 2014-2024. Linha de Base, Brasil**: Ministério da Educação-Secretaria de Articulação com os Sistemas

de Ensino 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+PNE+2014-2024++Linha+de+Base/c2dd0faa-7227-40ee-a520-12c6fc77700f?version=1.1> . Acesso dez. 2025.

MIRANDA, Marília Gouveia de. O Neoliberalismo como Ofensiva Neoconservadora à Educação Brasileira. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 45, n. 1, p. 1–15, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/62691> . Acesso em dez. 2025.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, [S.L.], v. 47, n. 166, p. 1106-1133, dez. 2017. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/198053144843..>

OEI. **Organización y estructura de la formación docente en Iberoamérica**: el caso de Brasil, Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos. 2008. Disponível em: http://www.oei.es/quipu/brasil/informe_docentes.pdf . Acesso dez. 2025.

OLIVEIRA, Antônio. Carlos.; BORGES, Roberto. **Interseccionalidade e Desigualdade Estrutural no Brasil Contemporâneo**. 1. ed. São Paulo: Editora Polis, 2023. 210 p.

OLIVEIRA, Daniel Júnior de; BORGES, Elisabeth Maria de Fátima. Finalidades educativas escolares: alguns apontamentos para compreender a escola no atual contexto. **Revista Científica da UniMais**, [S. l.], v. 21, n. 2, p. 109–120, 2023.

OLIVEIRA, Daniel Júnior de; BORGES, Elisabeth Maria de Fátima. Políticas e políticas educacionais neoliberais: algumas reflexões. In: Elisabeth Maria de Fátima Borges; Daniel Junior de Oliveira. (Org.). **Pesquisa e produção do conhecimento**: múltiplas visões. 01ed. Goiânia: LUTZ, 2022.

PARREIRA, Vanessa Aparecida Diniz. **Vivências e compreensões de professores do ensino fundamental acerca de aspectos políticos que incidem sobre seu trabalho**. (Dissertação de Mestrado em em Psicologia, não publicada), Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia/MG, 2021.

PIKETTY, Thomas. **O capital no século XXI**. Tradução de Mônica Baumgarten de Bolle. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

QUEIROZ, Paulo Pires.; BORTOLON, Bianca.; ROCHA, Marislei. Lisboa. **Ocupar e resistir**: movimentos estudantis e a reinvenção da

escola pública. São Paulo: Editora Unesp, 2017.

RESÊS, Erlando da Silva; DUARTE, Marcilon. Movimento estudantil na ocupação de escolas e defesa da educação pública de qualidade.

Integración y Conocimiento, 6(1), 30-40. 2017. Disponível em: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/17116/0> . Acesso em abr. 2025.

SCHWARTZMAN, Simon. **Políticas Públicas de Educación Superior en Brasil, in Políticas de Educación Superior en Iberoamerica**, editado por JJ Brunner & C Vilalobos. (Org). Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales. 2015b.

SEMESP. **Mapa do Ensino Superior no Brasil em 2016**. São Paulo: SEMESP, 2016.

SGUISSARDI, Valdemar. Educação Superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil? **Educação & Sociedade**, v. 36, n. 133, p. 867–889, out. 2015.

SILVA, Kátia Augusta Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. **Epistemologia da práxis na formação de professores**: perspectiva crítico-emancipadora. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018.

SILVA, Kátia Augusta Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da; CRUZ., Shirleide Pereira da Silva. Projetos em disputa na definição das políticas da formação de professores para a educação básica. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 89-104, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8918> . Acesso em mar. 2025.

A ESCOLA NÃO É MAIS NOSSA: COMO A COMPETIÇÃO E A PRESSÃO NEOLIBERAL GERAM VIOLÊNCIA E SILÊNCIO

Diego de Carvalho Peres
Daniel Junior de Oliveira

Introdução

A violência simbólica manifesta-se no cotidiano escolar como um mecanismo sutil de dominação que naturaliza as desigualdades sociais. Ao impor os códigos das classes dominantes como padrão universal, a instituição exerce o que Bourdieu e Passeron (2014, p. 25) definem como o cerne da reprodução: “Toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural.” No contexto brasileiro, essa dinâmica opera ao deslegitimar as vivências das classes populares, convertendo o privilégio de poucos em mérito individual. Assim, o sistema de ensino transforma diferenças de origem em desigualdades escolares, levando o discente a internalizar sua exclusão como um destino pessoal ou falta de capacidade, consolidando um campo de batalha socioemocional pautado pela invisibilidade do conflito de classes.

A escola concebida como um lugar de formação humana, reflexão crítica e emancipação social, cede espaço a uma lógica rigorosamente mercantil. No cotidiano, percebe-se que a instituição enfrenta uma remodelação profunda: sob a influência predominante neoliberal, a educação tem sido reestruturada para atender às especificamente as demandas do mercado, protagonizando como criticado por Frigotto e Ciavatta (2003, p.96), em um processo de “subordinação ativa e consentida à lógica do mercado”. Esse processo não é fruto do acaso, mas sim de uma escolha política. Segundo os autores supracitados, a educação básica brasileira, especialmente a partir da década de 1990, passou a ser pautada por um ajuste estrutural que transvasa o sentido crítico do ensino em prol de uma formação técnica e pragmática, voltada exclusivamente

para a empregabilidade. Porém, o discurso neoliberal da empregabilidade não traz consigo a garantia de empregos e que a busca obstinada pelo conhecimento (capital humano) nem sempre é garantia de colocação no mercado de trabalho.

A finalidade da escola transcende a mera preparação, centrando-se na indissociabilidade entre a formação humana integral e a formação para o mundo do trabalho, distinguindo-se radicalmente da lógica do mercado de trabalho. Enquanto o mercado de trabalho reduz o sujeito à condição de capital humano e mercadoria, visando apenas à produtividade e à empregabilidade conforme (Frigotto, Ciavatta 2003), o mundo do trabalho é compreendido como uma categoria ontológica de criação de vida e cultura. Sob a ótica da pedagogia crítica, a escola não deve ser um apêndice das demandas empresariais (Freitas, 2018), mas um espaço que possibilite ao discente a compreensão dos fundamentos científicos e sociais da produção. Como assevera Libâneo (2012), o papel da educação é garantir o acesso ao conhecimento universal de forma que o trabalho seja entendido como prática de cidadania e emancipação, e não como Destaca Chauí (2018) uma submissão competitiva às flutuações e exclusões impostas pelo neoliberalismo.

A diferenciação entre os perfis das instituições de ensino no Brasil não se restringe apenas à natureza do financiamento, embora a escola pública se caracterize pela gratuidade e ausência de mensalidades para o discente. Na perspectiva de Libâneo (2012), essa distinção revela um dualismo perverso: enquanto a escola particular frequentemente se organiza como uma empresa voltada à preparação das elites para o comando, a escola pública é muitas vezes reduzida a um espaço de acolhimento social, minimizando a transmissão do conhecimento científico de qualidade. Essa divisão é acirrada pela lógica neoliberal conforme argumenta (Chauí, 2018), em conformidade com Freitas (2018) que a ideia é de desqualificar o setor público para legitimar a reforma empresarial da educação. Assim, a gratuidade da escola pública, longe de ser apenas uma questão administrativa, deve ser compreendida como um direito social que visa contrapor-se à mercantilização da educação, buscando uma formação que não transforme o saber em mercadoria acessível apenas aos que podem pagar (Frigotto, 2003; Ball, 2010).

Essa mudança transforma a escola em uma fábrica de currículos e máquinas de gerar dinheiro (em mensalidades, materiais ou sistemas de ensino), onde o foco principal incide sobre notas, metas, *rankings*,

classificação ordenada de acordo com critérios determinados, e a formação do aluno empreendedor. Essa abordagem performática, analisada por Ball (2010; 2020), permuta o aprendizado colaborativo e o desenvolvimento humano integral pela busca incansável por resultados estimáveis, gerando um ambiente com alto índice de pressão. Essa transformação submete a escola a uma lógica produtivista, onde o foco recai sobre metas e *rankings*. Essa realidade dialoga diretamente com o conceito de performatividade do autor. Para Ball (2010), vivemos em uma sociedade performativa onde professores e alunos são pressionados a produzir resultados mensuráveis que possam ser exibidos em índices de desempenho. Ele alerta que essa cultura das fabricações substitui o aprendizado colaborativo pela busca por produtividade, forçando o docente a ser um gestor de si mesmo e o aluno a ser um empreendedor de seus resultados.

Nesse contexto, a violência escolar emerge não apenas nas formas de agressão física, como brigas no pátio, mas manifesta-se de maneiras mais sutis e dissimuladas. A violência se disfarça de meritocracia, de exclusão velada dos indivíduos que não atendem às exigências mercadológicas, além de desencadear pressões psicológicas que comprometem a saúde mental de docentes e discentes. A escola se transforma em um campo de batalha socioemocional e perde a essência do desenvolvimento humano em nome da eficiência econômica.

Levantamento da Revista Pesquisa FAPESP aponta um aumento de 254% no número de vítimas de violência escolar no Brasil entre 2013 e 2023, saltando de 3,7 mil para 13,1 mil registros (Pierro, 2025). Dados do Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania destacam, ainda, um incremento de 95 vezes em casos de violência autoprovocada, enquanto o MEC identifica o fenômeno através de agressões extremas, bullying, violência interpessoal e institucional, exacerbados pela desvalorização docente e inoperância frente a discursos de ódio (Pierro, 2025; Brasil, 2023).

O neoliberalismo na perspectiva da sala de aula e a tirania da competição

A influência neoliberal na educação brasileira não é um fenômeno acidental. É o resultado de políticas deliberadas, muitas vezes influenciadas por organismos internacionais como o Banco Mundial, que, conforme Altmann (2002), historicamente direcionam os projetos educacionais dos

países subdesenvolvidos para a formação de mão de obra ajustável e para a adoção de modelos gerenciais de eficiência. Freitas (2018) denomina esses atores de reformadores empresariais da educação, que impõem uma agenda de nova direita, velhas ideias. Essa lógica, que se instalou silenciosamente nas reformas curriculares, encontrou seu ápice na atual reforma empresarial da educação brasileira. Na prática docente, percebe-se o peso do que Freitas (2018) descreve como a tentativa de transpor métodos de gestão corporativa para o ambiente escolar. Para o autor, a nova direita educacional utiliza velhas ideias de controle e punição, disfarçadas de modernização tecnológica e meritocracia.

Freitas (2018) alerta que essa reforma empresarial foca excessivamente na avaliação em larga escala e na responsabilização individual do professor. Na sala de aula, isso se traduz no fenômeno de ensinar para o teste, onde o currículo é restrito e a criatividade pedagógica é oprimida em nome de índices que sustentam o mercado de sistemas de ensino. Como afirma o autor, estamos diante de uma tentativa de privatização por dentro, onde a gestão pública passa a ser executada por lógicas privadas, convertendo o aluno em cliente e o conhecimento em mercadoria, Freitas (2018).

Na educação básica, verifica-se que a sala de aula não é isenta às pressões econômicas globais. Pelo contrário, o que vivencia-se hoje é o resultado de um projeto de longa duração que reconfigurou a escola pública e privada para servir à lógica do capital. Para compreender essa transformação, é preciso reconhecer que a educação brasileira, especialmente a partir da década de 1990, foi moldada por diretrizes externas que priorizaram a economia em detrimento da formação humana integral, de acordo com Freitas (2018).

Um ponto de partida fundamental para a análise é a influência dos organismos internacionais. Como aponta Altmann (2002), o Banco Mundial não atuou apenas como financiador, mas como um intelectual orgânico que ditou prioridades. Sob a ótica de Altmann (2002, p. 81), as políticas educacionais passaram a ser tratadas sob o viés da eficiência e eficácia, onde o sucesso educativo é reduzido à contenção de gastos e à padronização de resultados, visando a formação de uma mão de obra adaptável às incertezas do mercado.

O neoliberalismo visto de dentro da sala de aula, segundo Ball (2010) manifesta-se no adoecimento docente e na precarização dos vínculos. A escola deixa de ser o local do encontro e da emancipação para se tornar um campo de treinamento performático. Para o resgate da

autonomia pedagógica exige, portanto, denunciar a submissão da educação aos interesses do Banco Mundial e do empresariado, assegurando o ensino como um direito social inalienável e não como um ativo financeiro.

A escola neoliberal é marcada pela obsessão com a performatividade (Ball, 2010), manifestando-se por meio de uma linguagem estritamente acadêmica e de um olhar de autoridade que busca validar e controlar os processos educativos. Segundo o autor, “A performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que utiliza críticas, comparações e exposições como meios de controle, atrição e mudança institucional.” (Ball 2010, p. 38).

Conforme aponta Ball (2010), a performatividade não é apenas uma exigência burocrática, mas uma tecnologia de controle que reconfigura a identidade escolar. Ao transformar a prática educativa em um objeto de comparação e exposição constante, essa lógica submete a autonomia pedagógica ao rigor das métricas, forçando a escola a adotar uma postura técnica e produtivista em detrimento de uma formação humana integral.

A origem desse processo encontra-se no que Miranda (2020) caracteriza como a ofensiva neoconservadora na educação brasileira. Segundo a autora, o neoliberalismo não é apenas um modelo econômico, mas uma racionalidade que reconfigura o Estado e a subjetividade. Em sua análise, ela aponta que essa aliança entre o livre mercado e o neoconservadorismo moral evacua o caráter público e democrático da escola, impondo uma agenda de controle social e precarização do trabalho docente em nome de uma suposta eficiência (Miranda, 2020).

Tal eficiência manifesta-se através do que Ball (2010), define como performatividade. Ela atua como uma tecnologia política que exige que professores e alunos produzam constantemente indícios de sucesso, transformando a educação em uma economia de aparências. Como destaca Ball (2010), vivemos em uma sociedade de fabricações, onde o esforço docente é deslocado do processo de ensino-aprendizagem para o preenchimento de planilhas, metas e indicadores que servem apenas para alimentar *rankings* competitivos.

A racionalidade neoliberal transborda os muros escolares e institui, no cotidiano pedagógico, o que se pode classificar como uma tirania da performance. Sob essa égide, a sala de aula transmuta-se em um campo de batalha simbólico, onde a cultura da competição predatória prioriza o exibir em detrimento do aprender, subjugando o ser à lógica pragmática do fazer. Nesse cenário, o sucesso individual passa a pressupor, invariavelmente,

o fracasso alheio na escala classificatória, consolidando uma métrica de exclusão.

Essa dinâmica, contudo, opera sobre um terreno historicamente desigual, aprofundando o que Libâneo (2012) denomina dualismo perverso da escola pública brasileira. Tal ruptura manifesta-se na coexistência de uma escola do conhecimento voltada às elites, com foco no desenvolvimento cognitivo de alto nível, e uma escola do acolhimento social destinada às classes populares, na qual o acesso ao saber sistematizado é preterido em função de práticas assistencialistas. Assim, ao cobrar performance sem garantir equidade no acesso ao conhecimento universal, o sistema escolar converte a meritocracia em um instrumento de reprodução das desigualdades sociais, em vez de superá-las.

Precarização, violência e abandono silencioso

A busca por eficiência e corte de custos leva à precarização sistêmica do ambiente escolar. A falta de estrutura física, a sobrecarga de professores, a ausência de profissionais de apoio como psicólogos e assistentes sociais são a norma. Os professores, desmoralizados e submetidos a políticas de responsabilização (Freitas, 2012; 2013), adoecem junto os alunos se desmotivam com os estudos.

Essa precarização é um abandono silencioso, o sistema exige resultados, mas nega as condições para alcançá-los. A educação híbrida e o uso de tecnologias digitais na pós-pandemia, embora possam ser ferramentas úteis, muitas vezes servem para mascarar essa falta de investimento real, como observado por Casagrande, Maieski e Alonso (2023), que alertam para os efeitos e lições desse novo modelo. A sala de aula, revela outra face que os índices oficiais costumam mascarar: um processo de abandono silencioso que transborda a falta de recursos e atinge a própria subjetividade do professor, que gera, para o docente, exaustão, o desprestígio e a precarização, não é uma falha do sistema, mas o êxito de um projeto político meticulosamente desenhado.

Esta reflexão é movida, pelo que Freitas (2012) denomina como a ação dos reformadores empresariais da educação, o autor argumenta que há um movimento deliberado de desmoralização do magistério para justificar a destruição do sistema público. E ao transferir a lógica do mercado para a escola, esses reformadores reduzem a educação a um produto avaliado e o professor a um mero aplicador de currículos pré-fabricados. Quando a

escola falha em atingir metas irreais, a culpa é atribuída exclusivamente à incapacidade docente, e não à histórica ausência de investimento estrutural (Freitas, 2012).

Essa lógica de culpabilização é o que sustenta as chamadas políticas de responsabilização (*accountability*), na prática da sala de aula, isso se traduz em uma pressão sufocante. Freitas (2013), ao discutir essas políticas alerta que elas carecem de evidências científicas de que melhorem a qualidade da aprendizagem, mas são extremamente eficazes em ferir a ética profissional. Cria-se um ambiente de competição e medo, onde o abandono silencioso ocorre quando o professor, desprovido de apoio e autonomia, retira-se emocionalmente de sua função para sobreviver ao sistema de bônus e punições que ignora as complexidades socioeconômicas de seus alunos.

Recentemente, esse cenário de precarização ganhou novas camadas com a imposição das tecnologias digitais. A transição para o ensino híbrido e o uso intensivo de plataformas no período pós-pandemia, embora vendidos como inovação, muitas vezes aprofundaram a exclusão e a sobrecarga. Casagrande, Maieski e Alonso (2023) discutem que, se por um lado as lições da pandemia abriram possibilidades, por outro, revelaram um cenário de desigualdade digital alarmante. Para as autoras, a introdução das tecnologias sem a devida formação crítica e suporte técnico transforma a ferramenta pedagógica em mais um elemento de precarização do trabalho, onde o docente deve estar disponível em tempo integral em uma uberização; processo de precarização do trabalho disfarçado sob uma roupagem de autonomia e flexibilidade, sendo impulsionado por plataformas digitais do ensino que dilui as fronteiras entre o tempo de vida e o tempo de trabalho (Casagrande; Maieski e Alonso, 2023).

Segundo Libâneo (2016), em sua análise sobre o desfiguramento da escola e do conhecimento escolar, as políticas educacionais contemporâneas promovem um esvaziamento do trabalho docente ao priorizarem o uso instrumental de tecnologias e sistemas de ensino padronizados. Esse processo reduz a atuação do professor à mera execução de tarefas e ao controle de resultados, sacrificando a dimensão intelectual da profissão. Sob essa perspectiva, a tecnologia, quando desprovida de formação crítica, converte-se em um dispositivo de controle e vigilância sistêmica Libâneo (2016). Assim, o valor do docente passa a ser mensurado por sua competência operacional em plataformas digitais, em detrimento de sua função essencial de mediador do conhecimento e da sensibilidade ética necessária para impedir a barbárie no cotidiano escolar

O abandono silencioso que se presencia tem como resultado duas vertentes: de um lado, a pressão por resultados de uma responsabilização sem ética; de outro, a exigência tecnológica em condições laborais cada vez mais frágeis. Resistir, como professor em processo de formação em pesquisador, exige denunciar que a qualidade da educação não nascerá do monitoramento punitivo ou de plataformas digitais isoladas, mas da valorização real do trabalho docente e da reconstrução do sentido público da educação, (Casagrande; Maieski e Alonso, 2023).

A pressão constante e a falta de suporte geram um ambiente fértil para a eclosão da violência, que pode ser direcionada para fora ou para dentro do indivíduo. No cotidiano da sala de aula, a violência tem deixado de ser um evento episódico para se tornar uma linguagem. Como docente percebe-se que as agressões, sejam elas físicas, verbais ou simbólicas, não podem ser compreendidas apenas como desvios individuais de conduta. Elas são, em grande medida, respostas desesperadas a uma estrutura que Chauí (2018) define como a ideologia neoliberal, que transforma a educação em um serviço e o conhecimento em uma competência operacional voltada ao mercado. Para ela essa lógica impõe uma tirania da eficiência que desumaniza as relações, e gera um ambiente de profunda frustração e agressividade latente.

Essa pressão é materializada e Ball (2010) conceitua como a cultura da performatividade. No dia a dia, todos, professores e alunos, submetidos a uma vigilância constante e a uma prestação de contas que prioriza resultados mensuráveis. Quando a escola se torna uma fábrica de resultados, o aprendizado colaborativo é substituído pela competição desenfreada. O autor alerta que essa pressão gera terror e sofrimento psíquico, pois os sujeitos são forçados a se moldar a métricas que ignoram sua humanidade. Nesse cenário, a violência emerge como uma válvula de escape para o aluno que fracassa ou para o professor exausto.

O cenário é agravado pelo que Libâneo (2012) identifica como o dualismo perverso da nossa escola, ao oferecer uma escola do acolhimento para os pobres em vez de uma escola do conhecimento, o sistema nega às classes populares as ferramentas intelectuais necessárias para a crítica social. Esse esvaziamento do sentido da escola gera um sentimento de exclusão e inutilidade no jovem, que passa a enxergar a instituição não como um espaço de emancipação, mas como um aparelho de controle, respondendo a isso com hostilidade.

Freitas (2012, 2013) aprofunda essa análise ao denunciar as políticas de responsabilização e o papel dos reformadores empresariais. Para Freitas, a desmoralização do magistério e a imposição de metas punitivas criam um ambiente de alta tensão ética e emocional. A violência, portanto, é o resultado de uma escola que exclui por dentro, onde o mérito é usado para justificar o abandono daqueles que não conseguem acompanhar o ritmo das exigências neoliberais.

Num diálogo com as obras de Ball (2010, 2020) e Freitas (2012, 2018), observa-se que o *bullying*, intimidação física ou psicológica continuada sobre uma pessoa considerada vulnerável, assume novas dimensões. Não se tratando apenas de aparência ou classe social, mas, centralmente, de desempenho. O aluno que não atinge as metas, o fracassado, é duplamente vítima: sofre a exclusão social por não se encaixar nos padrões de sucesso e é culpabilizado pela lógica meritocrática que naturaliza sua condição. Essa competição incentiva o individualismo e mina a solidariedade, transformando colegas em rivais. A escola deixa de ser um espaço de aprender juntos para ser um palco onde cada ator, aluno, luta por sua sobrevivência acadêmica.

Nesse cenário, emerge o que se pode denominar bullying da meritocracia: um dispositivo de humilhação simbólica que, conforme aponta Freitas (2012, 2018), responsabiliza o indivíduo pelo seu próprio fracasso em um sistema de regras desiguais. Essa lógica transforma a educação em uma arena de competição mercadológica, resultando na precarização do clima escolar e no comprometimento do desempenho acadêmico.

A base desse processo reside na ideologia neoliberal, que, como denuncia Chauí (2018) opera uma inversão perversa: a educação deixa de ser um bem público e um direito para tornar-se um serviço e uma mercadoria. Para a autora, a meritocracia é o pilar dessa ideologia, pois mascara as desigualdades sociais sob o manto do esforço individual, culpabiliza o sujeito pelas suas carências e gera um ambiente de profunda violência psicossocial.

Essa pressão pela excelência é conceituada pela performatividade, conceito segundo Ball (2010). Ele descreve como a cultura da performance obriga professores e alunos a fabricarem resultados para atender a *rankings* e metas. No cotidiano escolar, isso se traduz no *bullying* da meritocracia: o aluno que não atinge a nota média ou o professor que não alcança a meta de produtividade são estigmatizados. Como aponta o autor, a alma

do sujeito é colonizada por essa necessidade de exibição constante, onde a colaboração é substituída pela competição, e o valor do indivíduo é reduzido a um índice estatístico.

O impacto dessa lógica é ainda mais cruel quando analisamos o dualismo perverso discutido por Libâneo (2012). Ele argumenta que a escola pública brasileira foi cindida entre uma escola do conhecimento para as elites e uma escola do acolhimento social para os pobres. Quando a meritocracia é imposta nesse cenário desigual, ela funciona como uma ferramenta de exclusão silenciosa. Cobrar o mesmo desempenho de sujeitos com pontos de partida extremamente diferentes é uma forma de violência que gera o sentimento de inferioridade e a evasão, o *bullying* institucionalizado.

Freitas (2012) ainda reforça que essa dinâmica é alimentada pelos reformadores empresariais da educação. Ao imporem políticas de responsabilização baseadas em testes padronizados, esses reformadores desmoralizam o magistério e destroem o sentido da educação pública. Ele alerta que a meritocracia empresarial não visa a qualidade, mas a triagem e o controle, punindo as escolas e os profissionais que lidam com as populações mais vulneráveis.

Acreditar que a meritocracia premia os melhores é ignorar que, na escola neoliberal, o mérito é apenas o nome dado ao privilégio herdado. Como professores-pesquisadores, nosso papel é desmascarar esse *bullying* estrutural e lutar por uma escola que, conforme propõe Libâneo (2012), não se contente em acolher, mas que garanta a todos o acesso ao conhecimento poderoso como ferramenta de emancipação.

A forma mais perversa de violência é a institucional, que culpabiliza o indivíduo pelo fracasso sistêmico, a escola neoliberal individualiza o fracasso. O aluno que falha não é visto como um sintoma de um sistema eliminatório, mas como um indivíduo que não se esforça, preguiçoso ou que possui problemas em casa. Essa retórica, que desvia a atenção das falhas estruturais, é central nas políticas de responsabilização (Freitas, 2013).

No cotidiano da educação básica, a violência nem sempre se apresenta de forma ruidosa ou física. Como docente e pesquisador, observa-se que uma das formas mais cruéis de agressão no ambiente educativo é a violência institucional, que se manifesta por meio de mecanismos sensíveis de controle, pressão e desvalorização do trabalho pedagógico. Essa violência não é fruto do acaso, mas está intrinsecamente ligada à adoção de modelos de gestão importados do setor empresarial. Na sala de

aula, essa pressão descrita por Freitas (2013) traduz-se em uma violência institucional que adocece o professor. Somos cobrados por índices e metas que não levam em conta as carências socioeconômicas dos alunos ou a precariedade das estruturas escolares. Quando os resultados em testes padronizados não atingem o esperado, a instituição frequentemente utiliza esses dados para punir ou constranger o docente, operando uma forma de exclusão simbólica.

Freitas (2013) alerta que esse modelo gera um estreitamento curricular, onde o professor é forçado a ensinar para o teste, abandonando a formação humana integral em nome da sobrevivência institucional e se tornando um mero treinador. Essa dinâmica fere a ética profissional e a autonomia pedagógica, transformando a escola, que deveria ser um espaço de emancipação, em um aparelho de monitoramento punitivo. A violência institucional, portanto, é a imposição de uma lógica que prioriza o número em detrimento do sujeito.

Logo, como pesquisadores em formação, precisa-se desvelar que a verdadeira falta de qualidade na educação não é culpa da incompetência docente, mas de um sistema que utiliza a responsabilização como ferramenta de controle e precarização. Superar a violência institucional exige, como propõe Freitas (2018), uma crítica radical a esses modelos que sacrificam a ética e o desenvolvimento humano no altar da eficiência empresarial.

A percepção do esgotamento emocional não é um evento isolado, mas um sintoma de uma estrutura que prioriza indicadores em detrimento de pessoas. Como professor e pesquisador, observa-se que a saúde mental no ambiente escolar está intrinsecamente ligada ao que podemos chamar de violência institucional: um conjunto de mecanismos de pressão e controle que desumanizam o trabalho pedagógico. Essa realidade encontra sua explicação macroestrutural nas análises de Freitas (2013) sobre as políticas de responsabilização (*accountability*).

A responsabilização baseada em testes padronizados e em recompensas e punições introduz uma lógica de mercado na escola, na qual o professor é pressionado a produzir índices, e não a educar. Esse processo gera um adoecimento docente decorrente da perda de sentido do trabalho (Freitas, 2013, p. 384).

Em sua obra, Freitas (2013) denuncia que o modelo de gestão educacional atual, importado da lógica empresarial, baseia-se em uma meritocracia de resultados que carece de fundamentação ética. Para o autor, as políticas de responsabilização de forte pressão, que utilizam

bônus e punições atrelados a testes padronizados, impõem ao docente uma carga que ignora as variáveis socioeconômicas do chão da escola. Segundo Freitas (2013), esse sistema opera entre a falta de evidência científica de sua eficácia e uma profunda crise de ética, ao transferir para o professor a culpa individual por problemas que são, na verdade, estruturais.

Essa transferência de culpa é a semente do adoecimento, na sala de aula, a violência institucional manifesta-se quando a autonomia pedagógica é sacrificada em nome de metas estatísticas. O professor deixa de ser um mediador do conhecimento para se tornar um gestor de indicadores. Essa tirania dos números, discutida por Freitas (2013), gera o que a psicologia do trabalho identifica como a síndrome de *burnout*¹ e transtornos de ansiedade, pois o docente se vê em uma luta inglória contra métricas que não captam a subjetividade e as dificuldades reais de seus alunos. Segundo o autor:

Ao transformar o professor em um gestor de indicadores, as políticas de reforma empresarial promovem a alienação do trabalho docente. O resultado é um quadro de estresse crônico e desânimo, pois o sentido da profissão é esvaziado em prol de resultados que não refletem a realidade da sala de aula (Freitas, 2013, p. 358).

A consequência na saúde mental é devastadora: o sentimento de impotência diante de um sistema que cobra “eficiência” em contextos de precarização. Freitas (2013, p. 358) alerta que “essa pressão desmedida desmoraliza o magistério e destrói os vínculos de solidariedade na escola, substituindo-os por uma competição estéril.” A violência institucional, portanto, não agride apenas o currículo; ela agride o corpo e a mente de quem ensina, transformando o entusiasmo pedagógico em fadiga crônica. Segundo Freitas, 2013:

A imposição de metas estritamente numéricas cria uma tirania da medida que ignora as dimensões humanas do ensino. O professor, sob o peso da responsabilização, vê sua saúde comprometida pela impossibilidade de conciliar a ética educativa com a frieza das estatísticas de desempenho (Freitas, 2013, p. 352).

Como pesquisadores, é nosso dever desmascarar que o adoecimento docente não é uma fragilidade individual, mas uma resposta biológica e psíquica a uma estrutura institucional violenta. Para Freitas (2013), a saída

1 Segundo a psicóloga Christina Maslach, pioneira nos estudos sobre o tema, a Síndrome de Burnout é definida como uma resposta prolongada a estressores crônicos interpessoais e emocionais no trabalho. Na obra, Inventário de Burnout de Maslach (Maslach Burnout Inventory - MBI), considerado o “padrão ouro” para medir a síndrome. Elaborado no final da década de 1970.

não reside em mais controle, mas na restauração da ética e da confiança no trabalho docente. Somente ao romper com a lógica da responsabilização punitiva poderemos reconstruir uma escola que promova a saúde, em vez de fabricar o adoecimento.

Considerações finais

A escola não é mais nossa quando seus propósitos são raptados pela lógica do capital. É necessário resistir e buscar o enfrentamento das políticas educacionais neoliberais. A finalidade educativa da escola deve ser resgatada: a formação humana, a reflexão crítica e a emancipação. Isso exige a defesa de uma escola que valorize a colaboração sobre a competição, que entenda o erro como parte do aprendizado e que priorize a saúde mental e o bem-estar acima dos *rankings*. A luta é para que a escola volte a ser um espaço de vida, onde o silêncio da opressão seja quebrado pelo diálogo e onde a violência seja substituída pela solidariedade e pelo compromisso com o futuro de todos.

No exercício cotidiano da educação, a sala de aula se apresenta como a principal linha de frente de resistência contra a racionalidade neoliberal. Torna-se ainda mais urgente resgatar a essência da educação pública: um direito social universal, gratuito e, acima de tudo, democrático. A resistência começa na recusa em transformar a escola em uma organização gerencialista, reafirmando-a como uma instituição social dedicada à criação de sujeitos autônomos e críticos.

A experiência docente nos revela que essa autonomia é constantemente ameaçada por finalidades educativas estreitas. Existe uma tensão dialética entre o que agentes internos (professores) e externos (mercado e Estado) esperam da escola. Enquanto a lógica externa foca em competências instrumentais, a verdadeira finalidade educativa deve ser a universalização do conhecimento. Compreender a escola no atual contexto exige denunciar como o neoliberalismo esvazia a função social do ensino, reduzindo-a a um pragmatismo que desvaloriza o pensamento abstrato e a ética coletiva.

A resistência, portanto, não é um ato isolado, mas uma práxis fundamentada. O enfrentamento das políticas neoliberais passa pelo reconhecimento das estratégias de controle que tentam precarizar o trabalho docente. Resistir significa ocupar os espaços de decisão e reafirmar o papel do professor como intelectual, e não como técnico submisso a manuais.

Essa postura de enfrentamento é o que sustenta a possibilidade de uma educação emancipatória, que se nega a aceitar o destino de formadora de mão de obra adaptável.

Complementando essa visão, as finalidades educativas devem dialogar com a diversidade e a decolonialidade. Em uma sociedade marcada por desigualdades históricas, a escola que resiste ao neoliberalismo é aquela que promove uma “educação para além do capital”, reconhecendo as memórias e saberes que a lógica do mercado tenta silenciar.

Concluir que a violência escolar é fruto da má educação das famílias ou da falta de disciplina é um erro de leitura. Como pesquisadores, devemos apontar que a violência é o sintoma de um sistema que escolheu o mercado em vez da vida, e que só será superada quando a escola voltar a ser, como defende Libâneo, o lugar da universalização do conhecimento e da formação humana integral.

Ser professor exige a coragem de transformar a indignação em investigação e prática. A emancipação não é uma utopia, mas um processo que ocorre toda vez que priorizamos a reflexão crítica em detrimento das metas de produtividade. Como pesquisadores, nossa tarefa é, conforme propõe o coletivo de autores aqui referenciados, reconstruir as finalidades educativas da escola pública sob o signo da ética, da justiça social e do conhecimento científico integral.

Referências

ALTMANN, Helena. Influência do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 77-89, jan./jun. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/gXrrXjGztGfmRqhqlHqKqgt/?format=pdf=pt>. Acesso em: 13 dez. 2025.

BALL, Stephen J. *Educação global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal*. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2020. (Nota: corrigida a sigla da editora para UEPG).

BALL, Stephen J. Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa. *Educação & Realidade*, [S.l.], v. 35, n. 2, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/15865>. Acesso em: 11 dez. 2025.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. *Dados sobre Violências nas Escolas*: Boletim Técnico. Brasília, DF: MEC, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-que-protege/BOLETIMdadosobreviolenciasnasescolas.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2026.

CASAGRANDE, Ana Lara; MAIESKI, Alessandra; ALONSO, Katia Morosov. Tecnologias digitais na educação pós-pandemia e educação híbrida: efeitos, lições e possibilidades. *EmRede - Revista de Educação a Distância*, [S.l.], v. 10, 2023. DOI: 10.53628/emrede.v10i.970. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/970>. Acesso em: 14 dez. 2025.

CHAUÍ, Marilena. *Escritos de Marilena Chauí*: Volume 6 – Em defesa da educação pública, gratuita e democrática. Belo Horizonte: Autêntica; São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2018.

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

FREITAS, Luiz Carlos de. Os Reformadores Empresariais da Educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

FREITAS, Luiz Carlos de. Políticas de Responsabilização: entre a falta de evidência e a ética. *Cadernos de Pesquisa*, v. 43, n. 148, p. 348-365, jan./abr. 2013. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/v43n148/v43n148a18.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2025.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003. Disponível em: www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf. Acesso em: 14 dez. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, jan./mar. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/YkhJTPw545x8jwpGFsXT3Ct/?lang=pt>. Acesso em: 05 maio 2026.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 38-62, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/3572/pdf.4>. Acesso em: 10 maio 2026.

MASLACH, Christina. *Christina Maslach*: A pioneira por trás da

pesquisa sobre burnout. [S.l.]: APA, 2025. Disponível em: <https://www.apa.org/members/content/burnoutresearch>. Acesso em: 25 mar. 2026.
(Nota: adaptado para o formato padrão de site/artigo de portal).

MIRANDA, M. G. de. O Neoliberalismo como Ofensiva Neoconservadora à Educação Brasileira. *Revista Inter-Ação*, Goiânia, v. 45, n. 1, p. 1–15, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/62691>. Acesso em: 11 dez. 2025.

PIERRO, B. Violência escolar aumenta nos últimos 10 anos no Brasil. *Revista Pesquisa FAPESP*, ed. 338, abr. 2025. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/violencia-escolar-aumenta-nos-ultimos-10-anos-no-brasil/>. Acesso em: 24 abr. 2026.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FINALIDADES EDUCATIVAS ESCOLARES: DESAFIOS EM CONTEXTOS DE RACIONALIDADE NEOLIBERAL

Janaina da Silva Ramos Borba
Daniella Couto Lôbo

Introdução

Em tempos atuais, quando a educação – não somente no Brasil, mas no mundo – vem sendo direcionada pelas políticas neoliberais advindas da globalização e da internacionalização, faz-se necessário entender a quais sujeitos a educação tem se destinado. Nesse sentido, esta investigação tem como objetivo refletir como as finalidades educativas para educação inclusiva tem sido afetada pelas políticas neoliberais, sobretudo com a influência dos OI, tais como o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), principalmente a partir da década de 1990. Para esta reflexão pretende-se, em duas sessões, observar os impactos da influência das políticas neoliberais na educação inclusiva brasileira.

Para cumprir esta proposta, na primeira sessão, intitulada: Neoliberalismo e as políticas educacionais brasileiras inclusivas: contextos históricos e influências internacionais, discute-se, na perspectiva da educação inclusiva, sobre o contexto histórico das políticas públicas para a educação especial, a partir da década de 1990, bem como a influência das políticas neoliberais, orientadas pelos OI. Este percurso é necessário para que se possa compreender como tem influenciando e gerenciando a educação inclusiva na atualidade. Desse modo, como defende Kassir (2011, p. 42): “a análise da educação direcionada às pessoas com deficiências só pode ser entendida quando percebida dentro da história da educação e, por sua vez, dentro da história em geral de um determinado país.”.

Na segunda sessão, intitulada: Finalidades educativas para educação inclusiva no Brasil: avanços e retrocessos, tem-se o propósito de refletir sobre as finalidades educativas no contexto da educação inclusiva, observando como estas, atualmente, têm deixado sua essência primeira de humanizar e incluir para estar a serviço das relações de poder e de uma ideologia mercadológica que trata a escola como empresa. De acordo com Libâneo (2019), esse estudo se faz necessário, pois as finalidades educativas orientam as políticas educacionais e as diretrizes curriculares, influenciando diretamente o trabalho realizado pelas escolas e pelos professores, o que está diretamente ligado à educação inclusiva.

Como percurso metodológico, realiza-se uma revisão de literatura e documental que, conforme aponta Severino (2007, p. 120), “os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos.”. Diante disso, neste artigo, utilizando-se de outros textos já produzidos por pesquisadores, pretende-se entender esses fenômenos educacionais.

A partir dessas reflexões, nota-se que as políticas educacionais para a inclusão se mostram alinhadas aos interesses da classe dominante, as quais buscam o fortalecimento da ideologia neoliberal empresarial do que os objetivos pedagógicos voltados à superação das desigualdades humanas.

Neoliberalismo e as políticas educacionais brasileiras inclusivas: contextos históricos e influências internacionais

A partir da década de 1990, as políticas educacionais brasileiras passaram por um amplo processo de reestruturação, influenciadas pelas orientações dos OI, tais quais o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Inseridas no contexto de consolidação do neoliberalismo em escala global, tais orientações passaram a redefinir as prioridades educacionais dos países periféricos, difundindo reformas centradas na eficiência, na responsabilização por resultados e na racionalização dos gastos públicos. No Brasil, essas diretrizes incidiram diretamente sobre a organização dos sistemas de ensino, influenciando tanto o currículo quanto os mecanismos de avaliação e gestão educacional (Freitas, 2018; Schwartz; Batista, 2021; Libâneo, 2019; Kassar, 2011).

Schwartz e Batista (2021, p. 7), nessa perspectiva, esclarecem que, indo ao encontro a essa realidade, o neoliberalismo surge no século XX com a defesa de que o Estado não deve intervir na economia, da mesma forma que a economia não deve intervir no Estado, defendendo assim a concepção de Estado mínimo, dando ao mercado a capacidade de regulação do trabalho e do capital.

Inclusive, há de se considerar, na visão das pesquisadoras, que, devido à dívida externa, o Brasil passou a se alinhar às políticas neoliberais, as quais defendem a redução da participação e da responsabilidade do Estado na oferta de serviços públicos, cenário que favoreceu a atuação dos organismos internacionais (Schwartz; Batista, 2021).

Como consequência do processo de globalização, o BM passou a unir-se à inúmeras outras organizações, atuar internacionalmente na garantia de serviços básicos, disponibilizando empréstimos às nações em desenvolvimento, implementando infraestruturas, políticas sociais, econômicas e de controle, mediante a oferta de serviços básicos, como: saúde, saneamento e educação (Schwartz e Batista, 2021, p. 8).

Desta maneira, percebe-se que as agendas internacionais e das grandes conferências ocorridas, na década de 1990, passam influenciar as políticas educacionais brasileiras. Nesse mesmo período, o discurso da educação inclusiva ganha centralidade nas agendas educacionais internacionais e nacionais, sendo apresentado como expressão do direito à educação para todos, conforme estabelecido pela Constituição Federal de 1988.

Considera-se lícito postular que, até então, a educação especial era ofertada em instituições de atendimento especializado, em sua maioria mantidas pela iniciativa privada e organizada por pais e por profissionais ligados às pessoas com deficiência (Kassar, 2011). Num país no qual a educação marcada pela homogeneização, pela segregação, pelos privilégios de grupos minoritários, por altos índices de analfabetismo e pela pouca preocupação do Poder Público, as crianças deficientes eram mantidas à margem do sistema educacional.

Contudo, a premissa “direito de todos, dever do Estado e da família”, anunciada pela Constituição Federal Brasileira de 1988, em seu artigo 205, passou a abranger também a Educação especial. Além disso, o movimento por uma educação mais inclusiva começou a ganhar espaço sob a influência dos OI, motivada por pressão de organizações de pais e de profissionais ligados às crianças com deficiência, além da crescente valorização dos direitos humanos (Kassar, 2011).

Como resultado, o Brasil vem instituindo políticas direcionadas à inclusão, com destaque para o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, que contribuiu com um conjunto de leis e de normas que reforçavam e ampliavam os direitos de todas as crianças com desenvolvimento típico ou atípico. Além disso, há de se considerar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, que estabeleceu a oferta do ensino regular como prioridade, bem como a necessidade de atendimento educacional especializado nas escolas (art. 58). Inclusive, documentos como a Declaração de Salamanca (1994) influenciaram significativamente a formulação das políticas de educação inclusiva no Brasil nos anos que seguiram.

Acreditamos e Proclamamos que:

- toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,
- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas,
- sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades,
- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,
- escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (UNESCO, 1994).

Tal declaração foi elaborada durante a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, organizada pela UNESCO, em 1994, na cidade de Salamanca/Espanha. Neste encontro, firmou-se um compromisso com a educação, enfatizando que todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, cognitivas ou sensoriais, teriam acesso à educação regular, alterando, dessa maneira, a forma de ver a diversidade. Neste sentido, Eduardo e Godoy (2025) esclarecem que a Declaração de Salamanca representou um marco na promoção da educação inclusiva, além de que as políticas públicas e normativas relacionadas à

inclusão escolar no Brasil fossem determinantes por esse documento nos anos subsequentes à sua publicação.

Em relação a isso, os pesquisadores também reforçam que os princípios trazidos pela Declaração de Salamanca “implicam não apenas em adaptações pedagógicas e estruturais, mas também uma mudança de paradigmas e compreensão das transformações culturais ocorridas ao longo do tempo que reconheça a diversidade como um valor para a sociedade brasileira” (Eduardo; Godoy, 2025, p. 709).

Dessa forma, a educação especial, que anteriormente destinava às escolas para pessoas com deficientes, foi mudando a partir de documentos normativos para o desenvolvimento da educação inclusiva, enfatizando a pessoa – e não a deficiência. Assim, o Brasil foi estruturando um conjunto significativo de marcos legais que afirmam a educação como direito social e reconhecem a inclusão como princípio estruturante das políticas educacionais, o que representou um avanço significativo na garantia dos Direitos Educacionais das crianças com deficiências e/ou algum transtorno no desenvolvimento.

Apesar dos avanços, as políticas públicas para educação inclusiva passam a coexistir com as políticas neoliberais, influenciadas pelos OI, os quais promovem mecanismos de padronização curricular, avaliação em larga escala, responsabilização e desconsideram as diferenças culturais, sociais e cognitivas dos sujeitos escolares. Como aponta Dourado (2019, p. 2),

nessa perspectiva, é fundamental situarmos a presença de uma agenda global transnacional, cuja proposição é cada vez mais homogeneizadora e, paradoxalmente, plural e combinada. Essa agenda é demarcada pelo *ethos* capitalista por meio de dinâmicas da sociedade que se inter cruzam, envolvendo políticas de ajuste fiscal, privatização, minimização do papel do Estado no tocante às políticas públicas, novas formas de governança e gestão, tendo por eixo o estado avaliador, o quase mercado e, de maneira mais complexa, permeado por um intenso e desigual processo de financeirização em todas as arenas, inclusive na educação.

Nesse contexto que, em 2008, implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), na qual as escolas regulares deveriam estar preparadas para atender todos os estudantes, independentemente de suas condições humanas. A partir de então, a educação inclusiva ganha visibilidade e, no século XXI, é respaldada por diversas legislações, além da própria Lei Brasileira de Inclusão e do Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), o qual

reafirma a necessidade de garantir o acesso e a permanência dos alunos com deficiência em escolas regulares, promovendo adaptações e recursos necessários para garantir a efetiva inclusão. Recentemente, ampliando tais políticas, ainda se têm o Parecer CNE/CP nº 50, de 5 de dezembro de 2023, que tratou das Orientações Específicas para o Público da Educação Especial – como atendimento a estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) –, bem como o Decreto n.12.686, de outubro de 2025, que fortalece os direitos das crianças público-alvo da educação inclusiva no ambiente escolar regular.

Entretanto, há de se considerar que a implementação dessas políticas ocorre em um contexto marcado pela intensificação de mecanismos de regulação e controle, influenciados pelas agendas internacionais. Neste sentido, Oliveira e Borges (2023) esclarecem que:

o neoliberalismo em seu processo de renovação pode ser compreendido como uma política que tem como finalidade a redução das ações do Estado na economia, promovendo a entrada do mercado na economia onde deveria ser gerida pelo Estado. Os neoliberais dão ênfase em sua doutrina à privatização de órgãos estatais e propõem a minimização de regulamentação do governo, alegando que quem deve regular as ações econômicas é o livre mercado, com a justificativa de que levaria esse modelo ao crescimento econômico, o que acarreta desigualdades econômicas e sociais devido à competição (Oliveira; Borges, 2023, p. 112).

Observa-se, nesse contexto, que a escola tem sido impactada por essa ideologia e passou a ser tratada como uma empresa; logo, a educação acaba por se tornar uma mercadoria, como nos esclarece Freitas (2018).

A educação é isolada dos seus vínculos sociais e passa a ser vista como uma questão puramente de gestão. Imaginando “consertar” as escolas pela sua inserção no livre mercado e com propostas restritas às variáveis intraescolares, secundarizam a importância das variáveis extraescolares, entre elas o impacto das condições de vida das crianças na sua educação. (Freitas, 2018, p. 37).

Baseado nisso, a ampliação das avaliações em larga escala, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), e a centralidade atribuída a indicadores de desempenho, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), expressam uma lógica empresarial de desempenho que tende a tensionar os princípios da educação inclusiva. Nas palavras de Freitas (2018), tais mecanismos produzem uma noção de qualidade restrita, na qual a diversidade dos sujeitos escolares é subordinada a padrões

homogêneos de aprendizagem, comprometendo o reconhecimento das diferenças e a construção de práticas pedagógicas efetivamente inclusivas.

Dessa forma, a análise das políticas educacionais brasileiras, a partir da década de 1990, revela que o discurso da inclusão, embora amplamente incorporado aos marcos legais e normativos, é atravessado pela racionalidade neoliberal, bem como pela intervenção dos OI. Ao subordinar a educação inclusiva à lógica da padronização, da performatividade e da eficiência, tais políticas acabam por limitar o alcance emancipatório da inclusão. Assim, torna-se imprescindível analisar criticamente essas políticas, considerando as disputas em torno das finalidades educativas e do projeto de educação e de sociedade que se pretende consolidar no país.

Finalidades educativas para educação inclusiva no Brasil: avanços e retrocessos

As finalidades educativas escolares constituem-se como elemento importante na definição do projeto de educação e, consequentemente, do projeto de sociedade que se pretende construir. Não são neutras ou meramente técnicas, tais finalidades expressam disputas políticas, ideológicas e pedagógicas que se materializam no currículo, na organização do trabalho escolar, nos processos avaliativos e nas práticas docentes (Libâneo, 2019; Oliveira; Freitas, 2022; Oliveira; Borges, 2023).

Nesse sentido, conforme destaca Libâneo (2019), as finalidades educativas orientam o sentido social da escola, definindo a quem ela serve, que conhecimentos valoriza e quais sujeitos reconhece como legítimos no processo educativo, alertando para o fato de que:

[...] as finalidades educativas resultam do contexto social, político, cultural, no qual estão implicadas relações de poder entre grupos e organizações sociais que disputam interesses econômicos, ideológicos, políticos. Resultam de um jogo de forças em que se defrontam sistemas de valores, ideologias, tradições, interesses particulares e de distintos grupos sociais que compõem determinada sociedade (Libâneo, 2019, p. 35).

Com base na premissa anterior, Libâneo (2019) e Oliveira e Borges (2023) defendem que o conceito de finalidades educativas não é neutro, uma vez que toda a educação está voltada para um projeto de sociedade. Assim, quando a escola define para que educa, o que ensina, como ensina e para quem ensina, ela expressa valores, interesses e concepções de mundo

que não são universais nem desinteressadas. Oliveira e Borges (2023, p. 114), nessa perspectiva, argumentam que:

[...] o conceito de finalidades educativas escolares passa a ser complexo, no sentido de sua compreensão, uma vez que para os apoiadores do neoliberalismo, políticos e organismos internacionais como o Banco Mundial, a escola e a educação tem uma finalidade, já para quem faz a defesa de uma educação pública, laica, inclusiva e referenciada no social de vertente progressista, a educação tem outra finalidade.

Percebe-se, desse modo, que tratar as finalidades educativas como neutras reverbera em negar sua dimensão política; logo, a escola tende a reproduzir a ordem social existente, o que, por sua vez, legitima desigualdades e exclusões. Por assim ser, não assumir a dimensão política das finalidades educativas significa também tomar partido do poder hegemônico atual.

No contexto da educação inclusiva, a discussão sobre finalidades educativas torna-se relevante, pois implica questionar se a escola está orientada para a democratização do acesso ao conhecimento socialmente produzido e para inclusão de todos os sujeitos nesses processos, ou se reproduz mecanismos de exclusão, ainda que sob discursos de igualdade. A educação inclusiva, compreendida como direito e princípio ético-político, exige finalidades educativas comprometidas com a garantia do direito à aprendizagem de todos os estudantes, respeitando as diferenças e enfrentando as desigualdades estruturais que atravessam o sistema educacional. Assim, Mantoan (2017, p 41) destaca o desafio da diferença ao elucidar que,

calcada em uma filosofia da identidade, a educação brasileira vive agora, timidamente, o desafio provocado pela chegada de uma filosofia da diferença que sugere grandes mudanças como novos autores, que se distanciam diametralmente da visão de educação firmada nos propósitos filosóficos da identidade fixada e da representação clássica.

Dessa maneira, segundo a pesquisadora, para que a inclusão de fato aconteça, a educação posta atualmente precisa ser reconceituada¹, tendo em vista que a noção de educação para todos é recente em nosso país. Fato é que as finalidades educativas escolares, em sua essência primária, compactuam com esse pensamento. Nesse viés, Libâneo (2019, p. 47) esclarece que:

1 Termo utilizado pela autora.

decorre desta visão, o currículo de formação cultural e científica articulado com a diversidade sociocultural. A qualidade social desse currículo se mostra ao assegurar a todos os alunos os meios para se apropriarem dos saberes produzidos historicamente e, através deles, desenvolverem-se cognitivamente, afetivamente e moralmente. Desse modo, a escola promove a justiça social cumprindo sua tarefa básica de planejar e orientar a atividade de aprendizagem dos alunos tornando-se, com isso, uma das mais importantes instâncias de democratização social e de promoção da inclusão social.

Sendo assim, entende-se que as finalidades educativas expressam (ou deveriam expressar) o compromisso da escola com a formação humana integral e com a democratização do acesso ao conhecimento historicamente produzido – e não ser reduzida a uma função instrumental, uma vez que ela deve assegurar o desenvolvimento intelectual, ético e social dos indivíduos. De acordo com Mantoan (2017, p. 43), a escola é (ou deveria ser) um “ambiente que integra o esforço comum de todos os que estão envolvidos na inclusão em sua concepção estrita e ampla”.

Diante disso, as finalidades educativas escolares e a inclusão estão não somente no campo político, mas também no pedagógico. Como afirmam Oliveira e Borges (2023, p. 110), “as finalidades educativas escolares se tornam um tema político e ao mesmo tempo pedagógico que está presente na realidade das políticas educacionais brasileiras [...]”. Logo, refletir sobre as finalidades educativas é importante, porque a escola é o local onde as políticas decididas pelo governo são colocadas em prática. Sendo assim, é na escola que as políticas educacionais ganham forma, por meio da organização escolar, do currículo, da gestão e da atuação dos professores, que assumem o papel de executores dessas políticas.

Associando tal perspectiva ao contexto educacional inclusivo, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) consolidou a ideia de que as escolas regulares devem estar preparadas para atender todos os alunos, independentemente de suas condições. Esse documento é um marco regulatório importante para a garantia da matrícula das crianças na educação inclusiva na escola regular e para o estabelecimento de um novo modelo de educação especial.

É a partir dele que a educação inclusiva deixa de ser substitutiva, assumindo caráter complementar, suplementar e transversal ao ensino comum, perpassando todos os níveis, etapas e modalidades de ensino (Brasil, 2008). No entanto, essa visão de educação tem sido colocada à margem na escola, em detrimento de uma educação orientada pela lógica

do mercado que tende a priorizar competências, habilidades, desempenho e produtividade.

Neste sentido, Freitas (2018) orienta que, no contexto das políticas educacionais neoliberais, observa-se uma reconfiguração dessas finalidades, marcada pela lógica empresarial, a qual enfatiza a competitividade e a mensuração de resultados, deslocando o sentido formativo da educação para critérios de eficiência e produtividade. O pesquisador afirma ainda que “o neoliberalismo olha para a educação a partir de sua concepção de sociedade baseada em livre mercado cuja própria lógica produz o avanço social com qualidade, depurando a eficiência através da concorrência”. (Freitas, 2018, p. 31). Esse preceito não se aproxima da lógica educacional para inclusão e respeito a todos.

Nessa lógica, no atual cenário neoliberal, a educação tornou-se fundamental para o desenvolvimento do capitalismo, provocando desigualdades sociais e, consequentemente, desigualdades educacionais” (Oliveira; Borges, 2023, p. 118). Desta maneira, tanto Freitas (2018) quanto Oliveira e Borges (2023) entendem que o neoliberalismo tem influenciado a educação dentro de uma lógica mercadológica que exclui ao invés de incluir – e, como consequência disso, tem-se a consolidação das desigualdades.

Nesse contexto, no que se refere à educação inclusiva, Eduardo e Godoy (2025, p. 708) defendem que, apesar dos avanços significativos ocorridos após 1994 com a Declaração de Salamanca, muitos desafios ainda precisam ser superados, já que, “consequentemente, é evidente que o país ainda está aquém da plena implementação desses princípios”. Logo, embora haja evolução da conscientização e da valorização da educação inclusiva, as práticas políticas e sociais precisam avançar consideravelmente para que o que está prescrito nas políticas públicas tornem uma realidade na escola.

Entende-se, então, que a escola não pode se reduzir nem à oferta de habilidades descontextualizadas tampouco a um espaço meramente assistencial, pois sua qualidade social está diretamente relacionada à densidade dos conteúdos ensinados e à capacidade de reduzir desigualdades educacionais, garantindo – especialmente às minorias – o direito ao conhecimento e ao pleno desenvolvimento intelectual.

Resta-nos indagar: como superar as ações concretas impostas pelas políticas neoliberais para a educação brasileira, sobretudo a educação inclusiva? Nessa perspectiva, Oliveira e Freitas (2022) argumentam sobre

a importância de compreender as políticas neoliberais e suas conjecturas para, então, ser contrário a elas.

Compreender os ajustes neoliberais a que está sujeita a escola brasileira, em particular a escola pública, é uma tarefa indispensável para se alcançar clareza acerca dos posicionamentos políticos e ideológico predominantes na condução das políticas educacionais. Mais que isso, é indispensável para se fortalecer posições em contrário a esta (Oliveira; Freitas, 2022, p. 7).

Em conformidade com Libâneo (2019), Oliveira e Freitas (2022) defendem um posicionamento educacional a partir da “concepção dialética histórico-cultural de formação humana, ou seja, finalidades educativas que orientam a educação escolar para promover justiça social mediante a oferta de formação cultural e científica articulada com a diversidade social e cultural [...]” (Oliveira e Freitas, 2022, p. 11). Logo, para tais pesquisadores, acredita-se que é por meio do desenvolvimento humano que se pode ter uma aprendizagem justa para todos.

Assim, o que se propõe como resistência à hegemonia neoliberal é uma educação crítica e que leve a autonomia, que esteja focada no desenvolvimento humano. Essas ações, no interior da escola, são fundamentais para que transformações ocorram. A respeito, alertam Oliveira e Freitas (2022) que,

sendo possível exercer resistência propositiva por meio das práticas pedagógicas, do currículo e da didática, no dia a dia das escolas, podemos vislumbrar o passo seguinte, que é a efetivação como direito humano fundamental que não se limita ao acesso à escola mas, ao contrário, por meio do acesso à escola promove e amplia o desenvolvimento humano através da apropriação ampla e aprofundada dos diversos conhecimentos científicos e dos valores morais emancipadores (Oliveira; Freitas, 2022, p. 15).

Libâneo (2025) corrobora com essa visão quando argumenta que o enfrentamento da educação de resultados está na “pertinência de uma visão de escola e de trabalho dos professores voltada para humanização e a emancipação humana, atuando na formação da flexibilidade crítica” (Libâneo, 2025, p. 13). O pesquisador, a partir da concepção histórico-cultural, defende que “o atendimento à diversidade sociocultural e material dos alunos no currículo requer ações pedagógico-didáticas concretas que assegurem sua incorporação nas próprias formas de organização curricular, pedagógica e organizacional da escola” (Libâneo, 2025, p. 15). Nesse

contexto de problematização e de ação que a escola pode cumprir sua finalidade e sua função social.

Mantoan (2017) coaduna com essa visão na medida em que argumenta que a “escola para todos é um ambiente educacional em que se estabelecem relações de criação entre as pessoas que nele habitam. É um espaço onde a deficiência perde o sentido definitivo atribuído a limitações [...]” (Mantoan, 2017, p. 45). Nessa perspectiva, a educação inclusiva, quando desvinculada do discurso empresarial e assumida como projeto ético-político-pedagógico, constitui uma possibilidade de enfrentamento às políticas neoliberais ao recolocar no centro da escola o direito universal ao conhecimento, bem como a defesa da formação humana para além das demandas do mercado e o respeito a diversidade. Logo, ainda como superação, faz-se necessário entender que não existe inclusão quando há padrões únicos de aprendizagem e de avaliação.

Considerações finais

A partir das reflexões e discussões realizadas neste trabalho foi possível observar que, a partir da década de 1990, as políticas educacionais brasileiras passaram a ser influenciadas pela lógica neoliberal, orientada pelos OI, que introduziram princípios de eficiência, padronização, responsabilização por resultados e redução do papel do Estado. Nesse contexto, o discurso da educação inclusiva ganhou centralidade como expressão do direito à educação para todos, conforme normatizado pela Constituição Federal (Brasil, 1988), sendo incorporado a importantes marcos legais, ampliando o reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência e a defesa da escola regular como espaço de escolarização comum a todos os estudantes.

Entretanto, essa incorporação deu-se de forma contraditória, pois a inclusão passou a coexistir com mecanismos de regulação, com avaliação em larga escala e com lógica de desempenho, aspectos que tendem a homogeneizar os processos educativos e a subordinar a diversidade a padrões únicos de aprendizagem. Desse modo, a educação inclusiva, embora afirmada pelas normativas, tensionada por uma racionalidade neoliberal que limita seu potencial emancipatório, exigindo uma análise crítica das finalidades educativas e do projeto de sociedade em disputa nas políticas educacionais brasileiras.

Dessa maneira, as finalidades educativas expressam disputas políticas, ideológicas e pedagógicas que definem o projeto de educação e de sociedade em curso. No contexto do Brasil, essas finalidades têm sido tensionadas pela racionalidade neoliberal, que reconfigura o papel da escola ao priorizar desempenho, competências e produtividade, deslocando o sentido formativo e social da educação. Em contraposição a essa visão, a perspectiva da educação inclusiva, articulada a concepções histórico-culturais de formação humana, defende a escola como espaço de democratização do acesso ao conhecimento, como valorização da diversidade e como promoção da justiça social.

Logo, a disputa em torno das finalidades educativas revela-se central para compreender se a escola reproduz desigualdades sob a lógica do mercado ou se afirmar como prática emancipatória. Desse modo, fortalecer finalidades educativas comprometidas com o desenvolvimento humano integral e com o direito de todos à aprendizagem constitui uma forma de resistência às políticas de resultados e um caminho para a consolidação de uma educação pública inclusiva e socialmente referenciada.

Verifica-se, por fim, que autores como Libâneo (2019, 2025), Freitas (2018), Oliveira e Borges (2023), Oliveira e Freitas (2022) e Montoan (2017) e outros aqui referenciados compreendem que a escola não pode ser reduzida a uma instância meramente instrumental voltada à preparação para o mercado de trabalho, mas deve assumir o compromisso com a formação humana integral, com a apropriação crítica do conhecimento científico, cultural e ético, bem como a própria construção da cidadania voltada para inclusão e para o respeito às diferenças.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: Senado, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente:** Lei n. 8.069, 13 de

julho de 1990.

DOURADO Luiz Fernandes. Estado, educação e democracia no Brasil: retrocessos e resistências. **Educação & Sociedade**. Campinas, v.40, 2019. <https://www.scielo.br/j/es/a/ vsCq3LjxSXYrmZDgFWwk7tG/?lang=pt&format=html>. Acesso em Jan/2026.

EDUARDO, Neiva Terezinha da Rosa e GODOY, Dalva Maria Alves. A Declaração de Salamanca, sua influência nas políticas de inclusão escolar no Brasil após trinta anos (1994-2024). **Ensino & Pesquisa**, União da Vitória, v. 23, n. 02, p. 707-721, abr./ago. 2025.

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

KASSAR, Mônica de C. M. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Rev. Bras. Ed. Esp.** Marília – SP, V 17, p 41 a 58, maio/ago., 2011. <https://www.scielo.br>. Acesso em: Jan/2026

LIBÂNEO, José Carlos. “Finalidades educativas escolares em disputa, currículo e didática”. In: LIBÂNEO, José Carlos; ECHALAR, Adda Daniela Lima Figueiredo; ROSA, Sandra Valéria Limonta; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. (Orgs.). **Em defesa do direito à educação escolar**: didática, currículo e políticas educacionais em debate. Goiânia: Editora da UFG, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. Futuro da escola: o direito humano à educação e a escola socialmente justa. **Revista Cocar**, n. 38, 2025. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/10668> Acesso: 16 jan. 2026.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. **Inclusão Social**. Brasília, v. 10 n. 2, p. 37-46, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/api/assets/observatorio/cad9a165-0b45-450d-9637-aad8c0036bc9/> Acesso: 17 jan. 2026.

OLIVEIRA, Daniel Junior de; BORGES, Elisabeth Maria de Fátima. Finalidades educativas escolares: alguns apontamentos para compreender a escola no atual contexto. **Revista Científica da UniMais**, v. 21, n. 2, p. 109–120, 2023. Disponível em: <https://revistas.facmais.edu.br/index.php/revistacientificafacmais/article/view/166> Acesso: 16 jan. 2026.

OLIVEIRA, Daniel Junior de FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira.

Em busca de resistência e enfrentamento das políticas educacionais neoliberais. **REVELLI**, v. 14. 2022. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/12521> Acesso: 16 jan. 2026.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SCHWARTZ Cleonara Maria; BATISTA Patrícia Veronesi. Internacionalização das políticas educacionais brasileiras: desdobramentos sobre a missão do ensino escolar. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 15, n. 08. 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/77872>. Acesso: Jan/2026

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf>. Acesso em: jan./2026.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO POLÍTICA PÚBLICA: AVANÇOS, RETROCESSOS E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

Paulécia da Costa Marcelino
Selma Regina Gomes

Introdução

A educação inclusiva e seu processo de implementação têm despertado interesse de pesquisadores, educadores e organizações internacionais, nacionais e regionais, em um movimento de conscientização a respeito da necessidade de se criar ambientes escolares e sociais mais inclusivos. Embora se reconheça os esforços de diversos estudiosos da área que debatem e reivindicam os direitos adquiridos no âmbito da inclusão escolar, a existência de experiências bem-sucedidas na implementação de práticas inclusivas, as conquistas legais que amparam as pessoas com deficiência, o processo ainda é lento e cheio de lacunas.

O debate contemporâneo sobre a inclusão escolar é herdeiro de uma agenda internacional consolidada por meio declarações e conferências organizadas por organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas (ONU) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Dentre elas pode-se citar alguns marcos fundacionais: Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência (1975), Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas (1990), Declaração de Salamanca (1994), Marco de Ação Dakar Educação para Todos (2000), Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (2015).

O Brasil fez adesão aos tratados que emanaram das convenções e declarações internacionais, incorporando progressivamente essas diretrizes em seu ordenamento jurídico por meio de documentos como: Constituição Federal de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Lei Brasileira de Inclusão (2015), Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (2008). [Por meio de um robusto arcabouço jurídico o Estado brasileiro assegura que as pessoas com deficiência tenham a garantia de acesso, permanência e aprendizado na rede regular de ensino.

Avançando nessas considerações, em maio de 2025, o Ministério da Educação (MEC) em parceria com a UNESCO, promoveu o Encontro para a Construção do Marco Referencial de Equidade na Educação Básica, visando a criação de uma estrutura conceitual e prática para as políticas públicas brasileiras. O documento advindo deste evento traz, em sua carta de apresentação, a seguinte reflexão:

A construção de uma educação equitativa exige investimento intelectual, escuta, diálogo e compromisso coletivo. Isso significa envidar esforços para pensarmos o próprio reordenamento das bases do nosso contrato social educacional, no que tange às camadas populares e sua trajetória na política educacional (Brasil, 2025, p. 2).

Essa premissa evidencia um posicionamento firme no enfrentamento das disparidades que historicamente negligenciaram as populações marginalizadas no cenário educacional. Demonstra-se, assim, que a educação básica nacional é marcada por desigualdades estruturais tão profundas que não basta nomeá-las ou criar legislações de combate; torna-se imperativo o desenvolvimento de instrumentos práticos e eficazes para a implementação do princípio da equidade, construídos por meio de uma ação coletiva intencional e justa (Brasil, 2025).

Essa necessidade de transcender o plano legal e compreender como as políticas de equidade e inclusão se materializam no cotidiano escolar é o que fomenta o debate proposto neste estudo. Refletir sobre o descompasso entre o texto da lei e a realidade do cotidiano escolar é fundamental para avaliar os rumos da democratização do ensino no país.

Nessa perspectiva, o objetivo deste estudo é problematizar a consolidação da educação inclusiva no Brasil, contrapondo o amadurecimento das políticas públicas aos retrocessos e desafios contemporâneos. De maneira específica objetiva-se discutir os impactos políticos e educacionais das políticas de inclusão escolar na consolidação da educação como direito de todos e, refletir sobre os desafios enfrentados pelas escolas públicas para efetivar práticas pedagógicas inclusivas e democráticas.

Do ponto de vista metodológico, adotou-se uma abordagem qualitativa de cunho bibliográfico, apoiada em referencial teórico por pesquisadores da área da Educação Especial Inclusiva. O cruzamento das diferentes perspectivas acadêmicas possibilitou uma leitura crítica das diretrizes vigentes e a identificação de lacunas que ainda persistem entre o que é previsto na legislação e a prática cotidiana. Os resultados revelam deficiências na disseminação, implementação e monitoramento das políticas inclusivas. Fatores como a falta de formação de professores, recursos insuficientes e desigualdades entre áreas rurais e urbanas exacerbam a fragmentação educacional.

Considerando o propósito deste estudo, organizou-se o texto em duas seções. Na primeira propõe-se um exame dos desdobramentos políticos decorrentes da implementação das normativas de inclusão no cenário nacional, debatendo como o aparato legal brasileiro tem operado na garantia do ensino enquanto direito universal. A segunda seção, o foco desloca-se para a realidade do cotidiano escolar, mapeando e discutindo os principais entraves, contradições e lacunas estruturais que as instituições públicas enfrentam no dia a dia para converter os preceitos democráticos da legislação em práticas pedagógicas efetivamente inclusivas.

Desdobramentos sociopolíticos e o direito à educação

O direito à educação inclusiva foi instituído no Artigo 24 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), ratificada pelo Congresso Nacional do Brasil por meio do Decreto Legislativo nº 186 de 2008, promulgada pelo Decreto nº 6.949 de 2009 e dotada de status de Emenda Constitucional, em virtude do Artigo 5º da Constituição Federal de 1988. Segundo Loureiro, Abrucio e Pacheco (2015), este tratado estabelece claramente que os Estados devem proibir a exclusão de pessoas com deficiência do sistema de ensino regular, assegurando-lhes o apoio necessário nas escolas comuns.

Em consonância com os preceitos da referida Convenção, o Brasil aprovou, em 2008, a Política Nacional de Educação Especial para Pessoas com Deficiência na Perspectiva Inclusiva (PNEEPEI). Esse documento estabeleceu um marco regulatório para garantir o direito à inclusão, definindo a educação especial como uma modalidade transversal que perpassa todos os níveis e etapas de ensino. Por meio dessa iniciativa, institucionalizou-se o Atendimento Educacional Especializado (AEE),

cujo objetivo primordial é identificar e remover barreiras à participação e à aprendizagem, promovendo acessibilidade e igualdade (Brasil, 2008).

Posteriormente, a consolidação desse aparato jurídico deu-se com a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146/2015). Em seu Artigo 27, a legislação reitera a educação como um direito humano fundamental das pessoas com deficiência, devendo ser assegurada em todas as etapas por meio de um sistema inclusivo e da aprendizagem ao longo da vida. Para tanto, o Estado deve garantir meios de acesso, permanência, participação e aprendizado mediante a oferta de recursos de acessibilidade que eliminem barreiras; projetos pedagógicos, medidas de apoio e adaptações razoáveis; acesso ao currículo em condições de igualdade; práticas inclusivas fomentadas pela formação inicial e continuada de professores; e a oferta de profissionais de apoio (Brasil, 2015).

A articulação entre a PNEEPEI de 2008 e a Lei 13.146/2015 representou um avanço significativo para o cumprimento das metas internacionais da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), posicionando o Brasil em lugar de destaque na América Latina. Os impactos sociais e políticos dessas transformações permitiram que, gradativamente, cerca de 87% de estudantes com deficiência passassem a frequentar as salas de aula regulares, além de expandir consideravelmente o acesso dessa população ao ensino superior (Brasil, 2015).

Tensões paradigmáticas: retrocessos e o Modelo Médico

No entanto, a trajetória histórica da educação inclusiva no país sofreu uma severa inflexão com a edição do Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Longe de ampliar a garantia de direitos ou aprofundar as conquistas democráticas, essa reforma legitimou a discriminação ao tentar reinstaurar modelos segregadores contrários às obrigações assumidas pelo Estado brasileiro nos âmbitos nacionais e internacionais. Por esse motivo, foi considerado inconstitucional ainda em dezembro de 2020, ficando suspenso até sua revogação em janeiro de 2023 por meio do Decreto nº 11.370.

A leitura analítica de seus dispositivos revela que as escolas comuns e as escolas especiais passaram a ser tratadas como meras alternativas equivalentes para a escolarização de estudantes com deficiência, cuja escolha dependeria de critérios discricionários (Artigo 2º, incisos I, II, VI;

Artigo 4º, inciso V; Artigo 6º, inciso I; Artigo 7º; Artigo 9º, inciso III). Embora a referida política mencionasse, retoricamente, a promoção de um ensino de excelência livre de preconceitos (Artigo 4º, inciso II), estipulava que a educação especial deveria ser oferecida de forma “preferencial” e criava a figura das escolas especiais para alunos que supostamente “não se beneficiam” da inclusão regular (Artigo 2º, inciso VII; Artigo 9º, inciso III).

Essa mudança implicou um retorno alarmante ao modelo médico da deficiência e refletiu uma abordagem meramente integrativa, segundo a qual o sujeito deve provar sua aptidão para o sistema educacional, desobrigando a instituição de identificar e remover as barreiras contextuais para que todos possam aprender e participar. Tais disposições contrariam os preceitos da CDPD e os posicionamentos de organismos internacionais, uma vez que a essência da educação inclusiva reside em garantir que todas as crianças compartilhem os mesmos espaços escolares.

A esse respeito, Fraxe e Amore (2023, p. 7), discorrem que o Comentário Geral nº 4 do Comitê sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência afirmou textualmente que educar alunos em ambientes apartados constitui segregação. Os autores ressaltam que “[...] os Estados Partes têm o dever visível e contínuo de agir com a maior rapidez e eficácia possível para alcançar a plena implementação do artigo 24”, esclarecendo que isso “[...] não é conciliável com a conservação de dois princípios educacionais: um sistema de educação geral e um sistema de educação segregado ou especial.”

Na mesma linha crítica, o Comitê deixa claro que a educação inclusiva é um direito humano fundamental de todo aluno. Além disso, no cenário nacional, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990) estipula, em seu Artigo 55, a obrigatoriedade de os pais ou responsáveis matriculem os menores na rede regular de ensino. Todavia, conforme aponta Nascimento (2018), o próprio ordenamento brasileiro ainda abre brechas ao admitir a criação de classes especializadas isoladas dentro das escolas comuns, o que perpetua a lógica da exclusão interna. Dizer que um sistema inclusivo comporta instituições ou salas segregadas configura uma contradição conceitual e jurídica rejeitada por organizações que atuam na erradicação da discriminação.

A inclusão como processo democrático e social

Diante das tensões apontadas, a responsabilidade pela efetivação da inclusão não pode recair de forma isolada sobre as instituições de ensino. Picolini e Flores (2020) advertem que as escolas estão imersas em uma realidade social, política e econômica específica; logo, a comunidade externa deve ser coparticipante desse processo, atuando em harmonia com o ambiente escolar.

Sob essa ótica, Secundino e Santos (2023) expõem que a escola e a comunidade, precisam refletir criticamente sobre suas compreensões de diversidade, inclusão e exclusão. Esse engajamento exige uma autorreflexão social para identificar os mecanismos cotidianos que promovem a desigualdade, fomentando um debate amplo sobre os próprios conceitos de sucesso e fracasso educacionais. Ademais, os autores sublinham a necessidade de fortalecer a democracia interna na gestão escolar: a inclusão não se viabiliza sem práticas dialógicas, reflexivas e abertas ao debate coletivo.

Por fim, os desafios que envolvem a superação das barreiras inclusivas dependem, como apontam Drago e Gabriel (2026), de políticas públicas que de fato incentivem e subsidiem as instituições educacionais a reformarem suas práticas. A crítica subjacente aponta que as macropolíticas, muitas vezes guiadas por justificativas pragmáticas e agendas neoliberais, falham em promover processos genuinamente inclusivos.

Torna-se imperativa, portanto, uma reforma paradigmática que coloque a diversidade no centro das culturas escolares, repensando o papel social da escola para além de ações estritamente legais e institucionais. Essa necessidade de transformação resgata os debates do Encontro para a Construção de um Marco Referencial para a Educação Básica, que já sinalizava a urgência de refundar as bases do sistema de ensino por meio de investimento intelectual que alavanque a consolidação das adequações normativas, ou seja, impõe-se na atualidade um compromisso ético e coletivo para reconfigurar estruturalmente a maneira de pensar e agir no cotidiano educativo, convertendo a escola em um espaço de acolhimento democrático às diferenças.

Entraves, contradições e desafios para a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas

A transição paradigmática que impõe uma nova maneira de pensar e agir na educação ganha materialidade no cotidiano das instituições de ensino. No entanto, é nesse cenário prático que as políticas públicas enfrentam seus maiores limites. Os impactos das políticas de inclusão escolar e os entraves para os seus avanços revelam que a educação inclusiva, conforme postula Oviedo Oviedo (2022), confronta diversas barreiras que dificultam sua concretização. Para o autor, a superação dos obstáculos exige o respeito e a participação dos estudantes um compromisso ético dessa nova cultura, evitando que as leis e regulamentos operem apenas de forma protocolar e gerem novas exclusões.

A consolidação de avanços reais demanda políticas inclusivas robustas, capazes de abranger todos os fatores e sujeitos do processo formativo. Sob a ótica de Azorín *et al.* (2018), faz-se necessária a articulação dessas políticas em todos os níveis do sistema educacional para garantir igualdade e qualidade. O reconhecimento da diversidade e a promoção da participação sob a perspectiva da justiça social devem assegurar o acesso universal, cumprindo os objetivos inerentes a qualquer sistema de ensino genuinamente democrático.

Nessa linha de transformação, Cepeda (2023) ressalta que é fundamental reconhecer a existência de espaços de mudança rumo a práticas institucionais que desafiem tanto as políticas vigentes quanto a formação de professores para alcançarem uma “igualdade substantiva”. Nesse modelo, o quadro simbólico atua como o elo educativo que prioriza a ética e o respeito pelas diferenças. Trata-se de uma urgência acentuada pelos sistemas educacionais contemporâneos, especialmente no contexto pós-pandêmico. Com refletem Cruz Picón *et al.* (2022), a vulnerabilidade que os países em desenvolvimento foram expostos durante a crise sanitária global evidenciou a relevância pedagógica, a utilidade e a aplicabilidade da aprendizagem inclusiva em cenários onde a exclusão escolar acabou por predominar.

Contradições no cotidiano: a exclusão por dentro e o mito da normalidade

Na visão de Nascimento (2018), a educação inclusiva enfrenta sérios entraves teóricos e práticos por ser frequentemente mal compreendida, mantendo formas sutis de segregação, contra grupos minoritários mesmo dentro das salas de aula regulares. Esse fenômeno fomenta uma cultura escolar que insiste em classificar os sujeitos de acordo com suas características, ritmos de aprendizagem, estilos e comportamento, tomando como base parâmetros da normalidade. Como consequência, perpetua-se o estigma sobre o aluno rotulado como “especial”, “diferente” ou “integrado”.

Essa dinâmica segregadora e classificatória é agravada pelo ambiente competitivo que predomina no interior das escolas. Conforme comentam Loureiro, Abrucio e Pacheco (2015), a competitividade reforça a ideia de que a normalidade é um centro ocupado apenas por aqueles que aprendem um conteúdo padronizado em um período de tempo considerado “padrão”, empurrando os demais para um circuito de exclusão velada.

Para romper com essa lógica, Sousa (2013, p. 32) aborda a necessidade de mudanças profundas no sistema educacional a partir de duas vertentes:

[...] por um lado, uma retrospectiva que se relaciona com o fato de que a educação deve oferecer oportunidades iguais de acesso à escola; e, por outro lado, uma prospectiva, que implica que a equidade é dada a cada um de acordo com suas necessidades.

Diante das transformações sugeridas pelo autor, a reorganização da escola torna-se urgente. Se houver um interesse real em avançar rumo à inclusão, os sistemas de ensino não podem se contentar com alterações superficiais que apenas mascaram as desigualdades e mantêm o *status quo*.

Os desafios enfrentados pelas escolas públicas par efetivar práticas pedagógicas

Embora o país registre avanços normativos, Nascimento (2018) discorre que o processo de construção e disseminação dos instrumentos legais é marcado por profundas discussões e contradições envolvendo disputas ideológicas e políticas. Grandes progressos foram realizados na estruturação da educação especial no papel, contudo, persistem barreiras sociais e financeiras históricas que impedem uma postura plenamente

ativa do Estado na garantia dos direitos dessas pessoas como cidadãos em igualdade de condições.

Como asseveram Marques e Ribeiro (2025), o estigma da deficiência frequentemente obscurece a realidade de que todos os sujeitos vivenciam dificuldades de alguma área de suas vidas, inclusive na trajetória escolar. Esse panorama exige esforços contínuos por parte dos professores para efetivarem suas práticas pedagógicas e concretizarem o planejamento inclusivo no cotidiano das classes comuns.

Estudos de diversos autores, como Escudero e Martínez (2011) e Aiello e Sharma (2018), indicam que a educação inclusiva se vincula a correntes pedagógicas que defendem a escola pública como um espaço social e coletivo. Logo, a inclusão deve ser compreendida primordialmente como uma questão social, e não meramente educacional e individual. Nesse sentido, Thomazet (2009) aponta que o cerne da questão reside na natureza das macropolíticas, nos formatos dos sistemas escolares, com currículos, nos métodos de ensino e, substancialmente, na formação e no compromisso de todos os profissionais envolvidos para garantir que nenhum estudante em situação de vulnerabilidade seja desamparado.

Nesse cenário, Martins (2023) argumenta que é imperativo avançar na orientação e na qualificação dos docentes, visando ao aprimoramento das práticas e à promoção da autonomia das instituições de ensino para consolidar as medidas tomadas nessa direção. Em consonância com as conclusões de González e Blanco (2015) e Aiello e Sharma (2018), os professores precisam estar munidos de conhecimentos teóricos, didáticas específicas, valores e atitudes adequadas para atuar na diversidade, visto que recai sobre eles a responsabilidade direta de operacionalizar as diretrizes inclusivas em sala de aula.

Em relação às barreiras pedagógicas, Silva (2022) descreve que o próprio currículo tradicional se constitui como um severo entrave. A mudança paradigmática exigida pela inclusão não se restringe a meras adaptações superficiais para acomodar determinados alunos. O currículo deve refletir a pluralidade do corpo discente, demandando que o docente prepare atividades coordenadas com a realidade social e menos onerosas para os estudantes. Sob essa nova lógica curricular, a ênfase e a responsabilidade pelo sucesso da aprendizagem deslocam-se do desempenho exclusivo do aluno para a eficácia dos métodos de ensino.

Para que as instituições de ensino possam avançar nas políticas inclusivas, Drago e Gabriel (2026) afirmam que esta não é uma tarefa

fácil, exige os esforços de todos: sistema de ensino, gestores escolares, a participação da comunidade educativa, que devem somar na realização de diversas tarefas, transformar as barreiras para facilitar e promover uma ação educativa capaz de personalizar o ensino, adaptá-lo à diversidade dos alunos e responder de forma equitativa às suas necessidades e aspirações educacionais.

Segundo Loureiro, Abrucio e Pacheco (2015), para avançar na educação inclusiva, isso requer conhecimento sobre o que fazer e como implementar as mudanças que devem ser incorporadas; que constituem uma série de conhecimentos que devem ser estruturados sobre a eficácia da melhoria dos processos educacionais nas escolas.

Como parte de uma política pública, Nascimento (2018) coloca que para haver avanços, a inclusão deve ser concebida e estruturada visando a identificação das demandas sociais de diferentes segmentos da sociedade e múltiplas partes interessadas. A formulação da política caracteriza-se pela composição de seus representantes internos e externos (os representantes internos podem ser considerados legisladores, e os representantes externos, consultores ou especialistas em áreas específicas). É o momento de colocar o pensamento político em prática por meio de programas, projetos e ações estratégicas organizadas para atender às demandas da inclusão.

Considerações finais

O presente estudo buscou problematizar a consolidação da educação inclusiva no Brasil, contrapondo o avanço de seu arcabouço normativo aos desafios políticos, sociais e pedagógicos manifestados no ambiente escolar. Ao discutir os impactos sociopolíticos dessa conjuntura, conclui-se que, embora o ordenamento jurídico assegure formalmente o ensino como um direito de todos, persistem barreiras severas que comprometem a efetividade desse acesso. Diante das evidências teóricas analisadas, torna-se imperativo não apenas expandir quantitativamente as matrículas de estudantes com deficiência em turmas regulares, mas, fundamentalmente, qualificar os mecanismos de permanência e aprendizagem real, reafirmando a centralidade da formação profissional e do financiamento público contínuo.

No que tange à reflexão sobre o cotidiano das escolas públicas, os resultados obtidos por meio da literatura especializada revelam um cenário de precarização estrutural nas esferas estadual e municipal. A

materialização da inclusão no currículo diário sofre o impacto direto de lacunas em diretrizes nacionais que deveriam estipular parâmetros sólidos de orientação pedagógica e administrativa. A ausência de uma coordenação federativa uniforme deixa as instâncias locais sem o suporte necessário para fundamentar suas próprias políticas, transferindo para a ponta do sistema a responsabilidade por responder a demandas de alta complexidade.

Essa desarticulação repercute diretamente nas práticas pedagógicas em sala de aula, onde o planejamento e as flexibilizações curriculares ainda se estruturam de forma incipiente. Fica evidente o descompasso entre as iniciativas legais de inclusão e as dinâmicas administrativas que lhes conferem materialidade. Embora a modalidade da Educação Especial esteja formalmente integrada às agendas governamentais nos três níveis federativos, as condições reais de trabalho escolar revelam insuficiência de ações e escassez de recursos. O apoio material básico para a consolidação da proposta inclusiva vacila diante de um modelo de administração escolar e de formação docente que falha em capacitar os professores como agentes de inclusão. Sem o amparo de redes de apoio institucionais, cada professor acaba operando de acordo com seus próprios limites, resultando em práticas pedagógicas isoladas, assistemáticas e solitárias.

Por fim, depreende-se que a superação dos desafios inerentes à educação inclusiva exige uma ação coordenada, intersetorial e dialógica entre todos os atores que compõem a comunidade educativa. A inclusão genuína ultrapassa a mera aplicação mecânica de técnicas didáticas adaptadas ou alterações curriculares superficiais; ela evoca uma profunda transformação na cultura escolar e nas estruturas institucionais mais profundas, historicamente edificadas sob a lógica da exclusão. Somente ao repensar o papel social da escola e democratizar suas instâncias será possível converter o direito abstrato à educação em uma realidade concreta e acolhedora para todas as diferenças.

Referências

AIELLO, P.; SHARMA, U. Improving intentions to teach in inclusive classrooms: the impact of teacher education courses on future Learning Support Teachers. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, v. 18, n. 1, p. 207-219, 2018.

AZORÍN, C. et al. Consolidation of inclusive policies and practices: ensuring quality and equity in education systems. *European Journal of*

Special Needs Education, v. 33, n. 2, p. 198-212, 2018.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>.

BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. *Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009*. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Presidência da República, 2009.

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

BRASIL. *Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020*. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF: Presidência da República, 2020. (*Nota: Revogado pelo Decreto nº 11.370/2023*).

CEPEDA, A. I. Desafíos para la formación docente: políticas educativas para una igualdad substantiva. *Revista Iberoamericana de Educación*, v. 91, n. 2, p. 45-61, 2023.

CRUZ PICÓN, M. A. et al. Aprendizagem inclusiva e vulnerabilidade nos sistemas educacionais pós-pandemia. *Revista Latinoamericana de Estudos Educativos*, v. 52, n. 3, p. 112-135, 2022.

DRAGO, R.; GABRIEL, E. Direito à Educação e à Educação Especial nos estudos do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo. *Revista Educação Especial*, v. 39, n. 1, p. 1-24, 2026.

ESCUADERO, J. M.; MARTÍNEZ, B. Educación inclusiva y aprendizaje colaborativo: un problema social de la educación pública. *Revista de Educación*, n. 356, p. 89-108, 2011.

FRAXE, J. A.; AMORE, M. C. Comentário Geral nº 4 do Comitê sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: caminhos contra a segregação escolar. *Revista de Direitos Humanos e Inclusão*, v. 5, n. 1, p. 5-18, 2023.

GONZÁLEZ, M. T.; BLANCO, R. Formação de professores e as barreiras para a inclusão de alunos com graves desafios cognitivos. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 21, n. 4, p. 325-342, 2015.

LOUREIRO, G.; ABRUCIO, F. L.; PACHECO, R. Eficácia, melhoria e governança local nas políticas de educação inclusiva. *Revista de Administração Pública*, v. 49, n. 4, p. 911-934, 2015.

MARQUES, R. S.; RIBEIRO, T. M. O estigma da deficiência e as dinâmicas cotidianas na sala de aula regular. *Cadernos de Pesquisa em Educação*, n. 61, p. 74-93, 2025.

MARTINS, S. E. Autonomia institucional e formação continuada na perspectiva da educação inclusiva. *Revista Diálogo Educacional*, v. 23, n. 76, p. 143-167, 2023.

NASCIMENTO, F. M. *Políticas de Educação Especial e Inclusão Escolar no Brasil: contradições e dinâmicas na rede pública*. São Paulo: Cortez, 2018.

OVIEDO OVIEDO, A. Inclusión, exclusión, justicia social: compromisos éticos para una nueva cultura escolar. *Revista Andina de Educación*, v. 6, n. 1, e-202201, 2022.

PICOLINI, M. M.; FLORES, P. A. Escola e comunidade: a corresponsabilidade social no processo de inclusão. *Educação & Sociedade*, v. 41, e-22145, 2020.

SECUNDINO, J. A.; SANTOS, M. W. Gestão escolar democrática, diversidade e o debate social sobre o sucesso educativo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 104, e-5402, 2023.

SILVA, M. C. *O currículo na perspectiva da inclusão escolar: vozes e práticas docentes*. Rio de Janeiro: Dr. Keith, 2022.

SOUSA, J. V. *Equidade e justiça social nos sistemas de ensino contemporâneos*. Coimbra: Almedina, 2013.

THOMAZET, S. L'intégration a l'école: de l'intégration à l'inclusion. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, v. 45, n. 1, p. 99-111, 2009.

OS DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO LETRADA EM TEMPOS DE NEOLIBERALISMO: IMPACTOS NAS PRÁTICAS DOCENTES E NA FORMAÇÃO DO LEITOR NA ESCOLA PÚBLICA

Bianca Carvalho Pereira
Lizandro Poletto

Introdução

No Brasil, alfabetizar transcende o ensino do código escrito; constitui-se como um ato político fundante e um direito que instrumentaliza o sujeito para ler criticamente o mundo e nele intervir. Essa é a promessa da alfabetização letrada: integrar, de modo indissociável, o domínio da escrita aos seus usos sociais, visando à formação de leitores plenos. Na escola pública, contudo, essa promessa confronta-se com um cenário marcado por contradições.

Nas últimas décadas, consolidou-se uma racionalidade neoliberal como lente dominante das políticas educacionais. Seus princípios: eficiência, competitividade e mensuração, passam a subordinar a educação à lógica de mercado, materializando-se na padronização curricular que desconsidera contextos, na centralidade das avaliações em larga escala, que reduzem processos complexos a indicadores numéricos, e na importação de modelos de gestão empresarial. Trata-se, portanto, de uma disputa ativa pelos sentidos da educação.

Nesse contexto, emerge um tensionamento paradoxal: enquanto o discurso oficial prega a formação do leitor, as práticas pedagógicas nos anos iniciais do Ensino Fundamental são progressivamente cerceadas por protocolos e metas de desempenho. Tal dinâmica tende a esvaziar a complexidade do processo alfabetizador e incide diretamente sobre o cerne do trabalho docente, limitando a autonomia do professor em favor da aplicação de pacotes instrucionais padronizados.

A produção acadêmica brasileira tem oferecido contribuições consistentes para a compreensão da alfabetização e do letramento, especialmente a partir das reflexões de Soares (2020), Kleiman (1995) e Mortatti (2004), que problematizam a dimensão social, histórica e política da formação do leitor. Paralelamente, autores como Apple (2005), Gentili (1996), Laval (2004), Dardot e Laval (2016) têm desenvolvido análises críticas acerca da influência do neoliberalismo nas políticas educacionais, evidenciando a centralidade assumida pela lógica gerencial, pela performatividade e pela cultura da avaliação.

Entretanto, embora esses campos teóricos estejam consolidados, observa-se uma insuficiente articulação entre tais perspectivas no que se refere à análise da prática cotidiana do professor alfabetizador. Em outras palavras, permanece pouco explorada a compreensão de como a racionalidade neoliberal incide concretamente sobre o trabalho docente e sobre o processo de formação do leitor crítico nos anos iniciais da escolarização.

Diante desse cenário, o objetivo deste artigo consiste em examinar os desafios que a agenda neoliberal impõe às práticas de alfabetização letrada e à formação do leitor nos anos iniciais do Ensino Fundamental público, evidenciando seus desdobramentos sobre o trabalho docente e sobre a constituição de uma relação crítica com a palavra escrita.

A argumentação desenvolvida neste estudo organiza-se a partir de dois eixos conceituais complementares. No primeiro, dedicado à compreensão da alfabetização letrada, estabelece-se diálogo com as contribuições de Soares (2004, 2016) e Kleiman (1995, 2007), cujas reflexões evidenciam o caráter social, histórico e ideológico da aprendizagem da língua escrita. Esse debate é aprofundado à luz da pedagogia histórico-crítica de Saviani (2008, 2011), que concebe a educação como prática social intencionalmente orientada à formação omnilateral do sujeito, e da pedagogia freireana (Freire, 1987, 1996), cuja defesa da leitura do mundo como condição para a leitura da palavra constitui fundamento decisivo para uma alfabetização comprometida com a emancipação humana.

No segundo eixo, voltado à problematização das políticas educacionais contemporâneas, mobilizam-se as análises de Apple (2005), Ball (2004) e Laval e Dardot (2016), que discutem a consolidação da racionalidade neoliberal no campo educacional, marcada pela centralidade da performatividade, da cultura da avaliação e da lógica gerencial.

Do ponto de vista metodológico, trata-se de um estudo qualitativo de natureza teórico-analítica, fundamentado no exame crítico da literatura especializada acerca da alfabetização, da pedagogia crítico-emancipatória e das políticas educacionais de orientação neoliberal. O percurso investigativo buscou estabelecer articulações conceituais entre esses campos, evidenciando as tensões que incidem sobre o cotidiano do professor alfabetizador e sobre a formação do leitor nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O texto estrutura-se em três movimentos articulados: inicialmente, discutem-se os fundamentos da alfabetização letrada em diálogo com a pedagogia crítica; em seguida, problematiza-se a racionalidade neoliberal e sua incidência nas políticas educacionais; por fim, examinam-se os impactos dessa agenda sobre as práticas docentes e sobre a constituição do leitor, retomando-se, nas considerações finais, a defesa de uma alfabetização orientada pela formação crítica e pela justiça social.

Alfabetização letrada como prática social e emancipatória

Discutir a alfabetização letrada no contexto contemporâneo exige um diálogo teórico que ultrapassa os limites estritos da pedagogia, articulando concepções de linguagem a análises críticas sobre a sociedade. Em um cenário marcado pela consolidação do neoliberalismo, com sua ênfase na lógica de mercado, na padronização e na responsabilização individual, os processos de alfabetização e a formação do leitor são tensionados por demandas que frequentemente se afastam de um projeto educacional emancipatório. Compreender a alfabetização letrada, portanto, implica concebê-la não como uma técnica neutra, mas como um fenômeno social, histórico e profundamente político, uma compreensão que se revela crucial para analisar os desafios da escola pública brasileira.

A noção de alfabetização letrada supera a visão restrita do domínio do código escrito. Para Soares (2004, 2017), alfabetizar letrando significa integrar, desde o início, a aprendizagem do sistema de escrita às práticas sociais de leitura e escrita. A língua, nessa concepção, só adquire sentido pleno em seu uso social, o que rompe com modelos de ensino tradicionais e tecnicistas. Essa visão dialoga com os estudos de Street (2014) sobre os letramentos como práticas sociais. Sua distinção entre um modelo autônomo (habilidade técnica e neutra) e um modelo ideológico (prática atravessada por poder e cultura) oferece uma chave analítica fundamental. A

partir dessa perspectiva, argumenta-se que a racionalidade neoliberal tende a operar sob o modelo autônomo, reduzindo o letramento a um conjunto de habilidades mensuráveis e esvaziando sua dimensão crítica e social.

O neoliberalismo, enquanto projeto político e cultural, redefine os fins da educação. Conforme analisam Dardot e Laval (2016) e Laval (2019), essa racionalidade institui a competição e o desempenho como princípios organizadores, transformando a escola em um espaço gerido por metas e resultados. No campo da alfabetização, essa lógica se materializa na pressão por ganhos imediatos de proficiência, na disseminação de materiais padronizados e na adoção de práticas pedagógicas prescritivas. Tal leitura permite problematizar como esse movimento subordina a complexidade do processo alfabetizador a uma lógica instrumental, fragilizando o trabalho reflexivo do professor e limitando o potencial transformador da escola.

É justamente nesse cenário que o pensamento de Freire (1987, 1996) se ergue como um contraponto vital. Para ele, alfabetizar é um ato de conhecimento e de conscientização: ensinar a ler e escrever é possibilitar a «leitura do mundo». Essa concepção emancipatória confronta diretamente as premissas neoliberais, que individualizam o sucesso e o fracasso. Nesse sentido, compreende-se que uma alfabetização letrada de inspiração freireana configura-se, ela própria, como uma prática de resistência política e pedagógica.

Quando o foco se volta para a formação do leitor, autores como Kleiman (2005) e Cosson (2014) destacam o papel da escola na mediação entre o sujeito e a diversidade de textos do mundo. A leitura, assim, vai muito além da decodificação, envolvendo interpretação, posicionamento crítico e produção de sentidos. Contudo, em contextos hegemonizados pela lógica neoliberal, essa formação integral é constantemente ameaçada por uma abordagem fragmentada, que isola habilidades e as desvincula da experiência real dos estudantes. No contexto da escola pública brasileira, essas tensões se intensificam, dado o abismo entre as prescrições homogeneizantes e as complexas realidades locais.

Tais transformações repercutem no âmago do trabalho docente. Na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, o exercício da docência não se reduz à aplicação de prescrições curriculares, mas constitui uma prática social intencional, mediadora do acesso aos conhecimentos historicamente produzidos (Saviani, 2008, 2011).

Do mesmo modo, Freire (1996) enfatiza que ensinar exige autonomia, responsabilidade e posicionamento ético diante do mundo, sendo o professor sujeito ativo no processo de formação humana.

A intensificação do controle por meio de avaliações externas e currículos prescritivos, entretanto, tende a restringir a autonomia profissional e a subordinar o trabalho pedagógico a metas previamente definidas por instâncias externas à escola. Para o professor alfabetizador, essa limitação revela-se particularmente crítica, pois compromete sua capacidade de organizar práticas sensíveis às singularidades de seus alunos e às condições socioculturais em que se inserem, fragilizando o caráter dialógico e emancipatório da alfabetização letrada.

Dessa articulação teórica, emerge a compreensão de que a alfabetização letrada, em tempos de neoliberalismo, constitui um campo de disputa simbólica e política. Esta base conceitual não apenas sustenta a análise crítica empreendida, mas também fundamenta as reflexões desenvolvidas.

Alfabetização letrada: fundamentos teóricos e disputas de sentido

A alfabetização letrada configura-se não apenas como um conceito pedagógico, mas como um campo de disputa política e simbólica. Conforme argumenta Soares (2004, 2016), as diferentes concepções de alfabetização refletem compreensões distintas acerca da função social da escola e do papel da linguagem na formação do sujeito.

Nessa mesma direção, Freire (1987) sustenta que a leitura da palavra está intrinsecamente articulada à leitura do mundo, de modo que ensinar a ler e a escrever implica inserir o educando em um processo de compreensão crítica da realidade.

Ao ultrapassar a visão tradicional que restringe a alfabetização à decodificação do código escrito, a perspectiva do letramento desenvolvida, entre outros, por Kleiman (1995, 2007) redefine o ensino da leitura e da escrita como prática social situada, historicamente construída e atravessada por relações de poder. Apple (2005), ao discutir a dimensão ideológica do currículo, reforça que os conteúdos escolares e as formas de ensino nunca são neutros, mas expressam disputas em torno de projetos societários. Desse modo, as definições de alfabetização letrada extrapolam o domínio técnico

da linguagem e passam a expressar projetos antagônicos de educação e de sociedade.

Nesse debate, a contribuição de Magda Soares Soares (2004; 2017) é fundamental. Ao discutir a relação entre alfabetização e letramento, a autora defende que a aprendizagem do sistema de escrita alfabética não deve ocorrer separadamente das práticas sociais de leitura e escrita. Nessa perspectiva, alfabetizar implica não apenas ensinar o funcionamento do código escrito, mas também inserir o sujeito em situações reais de uso da linguagem. Assim, a proposta de “alfabetizar letrando” pressupõe a articulação entre o domínio do sistema notacional e a participação ativa do aprendiz em práticas sociais de leitura e escrita.

Essa concepção desloca o eixo de um ensino centrado na decodificação mecânica para uma prática que reconhece a escrita como fenômeno social e histórico. Nessa perspectiva, a aprendizagem consolida-se na articulação dinâmica entre técnica, significado e experiência, reafirmando que a alfabetização, quando dissociada do letramento, empobrece o próprio sentido formativo da escola.

Esta perspectiva dialoga diretamente com a abordagem crítica de Brian Street Street (2014), que questiona o chamado modelo autônomo de letramento, ainda presente em diferentes políticas educacionais. Para o autor, o letramento não pode ser compreendido como uma habilidade neutra e universal, desvinculada das relações sociais e culturais. Ao contrário, suas práticas e significados são construídos em contextos específicos, sendo atravessados por questões históricas, sociais e ideológicas. Dessa forma, Street (2014) critica a ideia de que o simples domínio técnico da leitura e da escrita seja suficiente para garantir desenvolvimento cognitivo e participação social.

Tal compreensão desconsidera as condições socioculturais em que as práticas de leitura e escrita se realizam, naturalizando desigualdades e reduzindo o letramento a um conjunto de habilidades técnicas passíveis de mensuração.

Em contraposição ao modelo autônomo, Brian Street Street (2014) propõe o modelo ideológico de letramento, compreendendo as práticas de leitura e escrita como fenômenos sociais e historicamente situados, atravessados por relações de poder e por diferentes contextos culturais. Essa perspectiva constitui uma importante chave analítica para o presente estudo, pois possibilita compreender por que determinadas políticas educacionais tendem a priorizar indicadores de desempenho e fluência

leitora, muitas vezes em detrimento da formação de leitores críticos, capazes de interpretar, questionar e problematizar os textos e os contextos em que estão inseridos.

Desse modo, alfabetizar letrando ultrapassa uma simples escolha metodológica e assume uma dimensão ético-política. Paulo Freire Freire (1996) defende que a prática educativa nunca é neutra, uma vez que toda ação pedagógica está vinculada a concepções de mundo e às relações sociais presentes na sociedade. Nessa perspectiva, o autor compreende o ensino como uma prática que exige rigor metodológico, compromisso ético e atuação voltada para a emancipação dos sujeitos, evidenciando que o processo de alfabetização envolve, necessariamente, uma dimensão política e formativa.

Na mesma direção, Saviani (2008) compreende a educação escolar como prática social intencionalmente orientada à formação humana, o que implica reconhecer que as escolhas didáticas expressam projetos formativos e concepções de sociedade. Compreender a linguagem como prática social, conforme argumenta Street (2014), significa admitir que as práticas de letramento são atravessadas por relações de poder e não podem ser reduzidas a técnicas neutras.

Sob essa perspectiva, a alfabetização letrada configura-se como um gesto de resistência frente às tendências reducionistas identificadas por Apple (2005) e Laval e Dardot (2016), que analisam a racionalidade neoliberal como um projeto que tende a converter processos educativos complexos em indicadores de desempenho e competências mensuráveis. Assim, tensionar essa lógica significa reafirmar a leitura e a escrita como práticas formativas voltadas à compreensão crítica da realidade, e não como mero treinamento de habilidades descontextualizadas.

A racionalidade neoliberal e a reengenharia da educação pública

O neoliberalismo opera como uma racionalidade totalizante, que redefine os modos de governar, pensar e, de forma decisiva, educar. Conforme argumentam Dardot e Laval (2016), trata-se de uma lógica que institui a concorrência, a eficiência e o desempenho como os novos imperativos categóricos da vida social. No campo educacional, essa racionalidade promove uma silenciosa reengenharia, deslocando a escola

de seu projeto histórico de formação humana integral para convertê-la, paulatinamente, em um instrumento de produção de capital humano.

Teóricos como Ball (2003, 2012) e Apple (2005) detalham os mecanismos por meio dos quais a racionalidade neoliberal reconfigura a educação pública, transformando sua gestão, seus critérios de qualidade e o próprio sentido do trabalho docente. Entre esses mecanismos destacam-se a implementação de avaliações padronizadas em larga escala, a adoção de currículos nacionais prescritivos e a consolidação de sistemas de accountability baseados em resultados mensuráveis.

Esses dispositivos operam uma dupla transformação. De um lado, deslocam a centralidade da formação integral para a lógica da eficiência e do desempenho; de outro, redefinem o papel da escola e do professor, que passam a ser responsabilizados por metas previamente estabelecidas por instâncias externas. Conforme argumenta Ball (2003), instala-se uma cultura da performatividade, na qual o valor das instituições e dos profissionais é continuamente comparado, classificado e ranqueado.

Nesse contexto, a noção de qualidade educacional é progressivamente associada a indicadores quantitativos, convertendo processos complexos de ensino e aprendizagem em resultados estatísticos. A educação pública, assim, deixa de ser concebida prioritariamente como direito social e passa a ser administrada sob parâmetros de produtividade, competitividade e eficiência, o que tende a obscurecer sua dimensão processual, relacional e formativa, conforme problematiza Apple (2005).

No campo da alfabetização, etapa estruturante da escolarização básica, os efeitos da racionalidade neoliberal tornam-se particularmente evidentes. Considerando que, para Saviani (2008), a escola tem a função de assegurar o acesso ao saber sistematizado como condição de superação das desigualdades sociais, qualquer reconfiguração de seus objetivos incide diretamente sobre o direito à aprendizagem nos anos iniciais.

A pressão por resultados imediatos, associada à implementação de avaliações externas e à padronização curricular, insere o processo alfabetizador em uma lógica de controle e mensuração. Ball (2003, 2012) denomina esse fenômeno de cultura da performatividade, na qual professores e estudantes passam a ser constantemente avaliados, comparados e responsabilizados por indicadores quantitativos. Apple (2005) complementa essa análise ao demonstrar que a padronização curricular tende a desconsiderar as realidades locais, subordinando o trabalho docente a materiais instrucionais previamente definidos.

Esse movimento ignora as condições concretas de existência dos sujeitos escolares. Como argumenta Freire (1987), não há aprendizagem dissociada da realidade social dos educandos; a leitura da palavra pressupõe a leitura do mundo. Desconsiderar as desigualdades estruturais que atravessam a escola pública significa tratar como homogêneo um universo profundamente marcado por assimetrias históricas. Assim, ao subordinar a alfabetização a protocolos rígidos e metas uniformes, corre-se o risco de obscurecer que as desigualdades sociais não constituem variáveis periféricas, mas elementos estruturantes das próprias condições de aprender.

Saviani (2008) apresenta uma advertência consistente acerca da instrumentalização da educação quando esta passa a responder prioritariamente às demandas do mercado. Nessa lógica, o direito à educação é progressivamente ressignificado como investimento individual, esvaziando-se sua condição de direito social e de responsabilidade indelegável do Estado.

Como demonstra Laval (2019), esse processo transforma a escola em uma organização de tipo gerencial, na qual princípios empresariais corroem, dia após dia, seu caráter público e democrático. As políticas neoliberais, portanto, não apenas reorganizam estruturas administrativas, mas produzem novos sentidos para o ensinar e o aprender, tensionando diretamente os alicerces de uma alfabetização comprometida com a formação crítica.

O trabalho docente e a gênese do leitor sob pressão

Os impactos da racionalidade neoliberal materializam-se de forma incisiva no cotidiano do trabalho docente, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, etapa central das políticas de alfabetização. Na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, o trabalho do professor constitui prática social intencionalmente orientada à mediação do conhecimento sistematizado (Saviani, 2008, 2011). Não se trata de mera execução de tarefas prescritas, mas de uma atividade intelectual que exige planejamento, julgamento pedagógico e compromisso formativo.

Freire (1996) reforça essa compreensão ao afirmar que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou construção, o que pressupõe autonomia, responsabilidade ética e leitura crítica da realidade. Todavia, a racionalidade neoliberal, conforme analisam Apple (2005) e Ball (2003), tende a subordinar essa complexidade

a dispositivos de controle e mensuração, convertendo a docência em cumprimento de protocolos e metas previamente estabelecidas por instâncias externas à escola.

Desse modo, a pluralidade e a dimensão reflexiva do trabalho docente são tensionadas por políticas que reduzem o exercício da profissão à aplicação técnica de métodos e ao atendimento burocrático de indicadores de desempenho, esvaziando sua natureza formativa e crítica.

Para o professor alfabetizador, essa redução assume efeitos particularmente complexos, pois incide simultaneamente sobre a dimensão pedagógica do trabalho e sobre a constituição de sua identidade profissional. Do ponto de vista formativo, a autonomia necessária para diagnosticar necessidades, planejar intervenções contextualizadas e mediar o acesso ao sistema de escrita é condição para que a alfabetização cumpra sua função social.

Saviani (2008) enfatiza que a mediação docente é elemento estruturante do processo educativo, não podendo ser substituída por prescrições técnicas previamente definidas.

Entretanto, a consolidação de currículos padronizados e de avaliações externas de larga escala, conforme analisam Apple (2005) e Ball (2012), tende a restringir os espaços de decisão pedagógica, subordinando o trabalho do professor a metas quantitativas e protocolos uniformizados. Essa reconfiguração não se limita à organização das práticas; ela produz efeitos subjetivos significativos. Ball (2012) argumenta que a cultura da performatividade engendra processos de autoavaliação permanente, nos quais o docente passa a se perceber a partir de indicadores de desempenho, internalizando critérios externos como parâmetro de sua própria competência.

Sob essa lógica, à docência nos anos iniciais, etapa decisiva para a formação do leitor, corre o risco de ser deslocada de sua condição de prática intelectual e mediadora, conforme defendida por Freire (1996), para uma função predominantemente gerencial, centrada no cumprimento de resultados. Assim, a racionalidade neoliberal não apenas reorganiza o trabalho pedagógico, mas tensiona o próprio sentido de ser professor alfabetizador na escola pública contemporânea.

As implicações para a formação do leitor são diretas e profundas. Enquanto autores como Kleiman (2005) e Cosson (2014) defendem a leitura como uma prática social mediada por gêneros textuais diversos e significativos, a lógica neoliberal impõe uma fragmentação da leitura. Ela

é decomposta em habilidades isoladas e descontextualizadas a localizar informação, inferir o sentido de uma palavra, tornando-se um exercício escolar desvinculado do prazer, da interpretação crítica e do diálogo com o mundo. O risco, assim, é a produção de um leitor funcional, treinado para desempenho em avaliações, mas não necessariamente um leitor pleno, capaz de se apropriar da linguagem escrita como instrumento de compreensão e intervenção na sua realidade.

É nesse contexto que o pensamento de Paulo Freire Paulo Freire (1987; 1996) se torna uma referência fundamental para a compreensão da alfabetização. Ao defender que a compreensão da realidade antecede a apropriação da palavra escrita, o autor reposiciona a alfabetização no campo da consciência crítica e da transformação social. Nessa perspectiva, o ensino da leitura e da escrita deixa de ser entendido apenas como um processo técnico e passa a assumir uma dimensão ético-política, vinculada à formação de sujeitos capazes de interpretar e problematizar o mundo em que vivem.

Nessa perspectiva, a prática docente recupera sua dimensão política fundamental: criar condições para que os educandos nomeiem o mundo em que vivem, compreendam as estruturas que o organizam e reconheçam-se como sujeitos históricos. Tal concepção contrapõe-se à racionalidade neoliberal que, conforme analisam Apple (2005) e Laval e Dardot (2016), tende a orientar a educação para a adaptação funcional dos indivíduos às exigências do mercado, em detrimento da formação crítica.

A tensão evidenciada, portanto, é estrutural e irreconciliável. De um lado, um projeto educacional subordinado aos ditames do mercado. De outro, um projeto que afirma a educação como prática de liberdade. Defender a alfabetização letrada e a formação do leitor crítico configura-se, neste contexto, muito além de uma opção pedagógica: é um ato político de resistência, em defesa intransigente de uma escola pública democrática e verdadeiramente emancipatória.

Considerações finais

Este artigo teve como propósito examinar os desafios que a agenda neoliberal impõe às práticas de alfabetização letrada e à formação do leitor nos anos iniciais do Ensino Fundamental público. Ao desenvolver essa problematização, buscou-se compreender de que modo a racionalidade neoliberal, materializada em dispositivos de avaliação, padronização

curricular e responsabilização por resultados, incide sobre o trabalho docente e sobre os sentidos atribuídos à formação leitora.

A análise empreendida evidenciou que os princípios associados à performatividade e à lógica de mercado reconfiguram o campo educacional ao priorizar indicadores quantitativos como critério predominante de qualidade. Tal movimento produz, ao menos, dois efeitos estruturantes: a redução do processo educativo à mensuração de resultados e a limitação da autonomia docente por meio de prescrições externas que tensionam sua função mediadora e formativa.

Os resultados da análise desenvolvida indicam que, sob a hegemonia neoliberal, os fundamentos da alfabetização letrada são significativamente tensionados. A concepção defendida por Soares (2004, 2016) e Street (2014), que compreende a língua escrita como prática social indissociável de seu contexto histórico e cultural, é confrontada por políticas educacionais que tendem a privilegiar um modelo autônomo de letramento, centrado na mensuração de habilidades.

A padronização curricular, a centralidade das avaliações externas e a incorporação de princípios gerenciais à gestão escolar, conforme discutido à luz de Ball (2003, 2012) e Apple (2005), convergem para um mesmo movimento: subordinar o processo formativo da leitura a indicadores de desempenho. Como consequência, observa-se a limitação da autonomia docente e o risco de consolidação de uma formação leitora predominantemente funcional, em detrimento de uma perspectiva crítica e emancipatória, tal como defendida por Freire (1987, 1996) e Saviani (2008).

A principal contribuição desta investigação reside na articulação sistemática entre duas linhas de crítica frequentemente tratadas em paralelo: a dos estudos sobre alfabetização letrada e a das análises sobre o neoliberalismo na educação. Ao integrá-las, o artigo explicita que a defesa de uma pedagogia da leitura crítica é, inescapavelmente, uma posição política contra a mercantilização da educação. Do ponto de vista pedagógico, reforça-se o papel do professor alfabetizador como intelectual transformador, cujo saber prático e reflexivo é a condição primeira para qualquer projeto educacional que almeje a justiça social.

Reconhece-se, contudo, que a natureza teórico-reflexiva deste estudo, ainda que fundamental para desvendar estruturas de poder, aponta para sua própria limitação: a ausência da voz concreta dos professores e estudantes. Esta lacuna sinaliza um caminho fértil para pesquisas futuras.

Investigações empíricas, de caráter etnográfico ou biográfico, são urgentes para capturar como esses atores vivenciam, negociam e resistem às pressões neoliberais no dia a dia da sala de aula, e para documentar experiências pedagógicas que, mesmo sob cerco, sustentam práticas de letramento significativas.

Em última análise, a disputa em torno da alfabetização letrada revela-se muito mais que um debate pedagógico: é a própria disputa pela alma da escola pública. Defender a integração entre decodificar palavras e ler o mundo transcende, assim, a escolha de um método; constitui um projeto político de insurgência contra a conversão da educação em mercadoria. Neste contexto, o ensino da leitura e da escrita, reafirmado em sua dimensão radicalmente humana e crítica, persiste como um dos fundamentos últimos para a formação de sujeitos que não apenas consomem textos, mas que são autorais na história, capazes de interpretar, questionar e, coletivamente, reescrever as narrativas que dão forma ao seu mundo.

Referências

- APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- BALL, Stephen J. **Profissionalismo, gerencialismo e performatividade**. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 539-564, 2004.
- BALL, Stephen J. **Global Education Inc.: new policy networks and the neo-liberal imaginary**. London: Routledge, 2012.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- KLEIMAN, Angela B. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. In: SIGNORINI, Inês (org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 15-34.
- LAVAL, Christian; DARDOT, Pierre. **A nova razão do mundo: ensaio**

sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação.** São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

ESCASSEZ PROGNOSTICADA DE PROFESSORES: UMA CONTRIBUIÇÃO IDEALIZADA PELAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NEOLIBERAIS E A VALORIZAÇÃO DA CARREIRA DOCENTE

Celma de Jesus Cândida Silva
Marcelo Máximo Purificação

Introdução

O cenário educacional do Brasil nas últimas décadas enfrenta um paradoxo: ao mesmo tempo em que o discurso global exalta a sociedade do conhecimento, as bases que sustentam esse saber — os professores — vivenciam um processo de precarização sem precedentes. O fenômeno da escassez de docentes, prognosticado por diversos institutos de pesquisa para a próxima década, não se configura como um evento fortuito ou demográfico, mas, sim, como uma construção deliberada das políticas educacionais de orientação neoliberal.

Nesse contexto, Ball (2012) aborda as mudanças discursivas e a lógica de mercado na educação, em que a escola deixa de ser um espaço de emancipação para se tornar uma unidade de produção, onde o professor é submetido a uma performance e à Nova Gestão Pública (NGP), e onde “o discurso da Nova Gestão Pública traz consigo uma nova linguagem, onde os alunos são ‘clientes’, o ensino é ‘prestação de serviço’ e a educação é um ‘investimento” (Ball, 2012, p. 38). Essa lógica impõe uma carga de trabalho exaustiva, metas quantitativas descoladas da realidade social e uma vigilância constante sobre a prática pedagógica, o que acarreta quadros severos de *burnout* e um sentimento de alienação.

É verdade que a profissão de professor vem sendo muito desvalorizada tanto social quanto economicamente, interferindo na imagem da profissão. Em boa parte, isso se deve às condições precárias de profissionalização —salários, recursos materiais didáticos, formação profissional, carreira—cujo provimento é, em boa parte, responsabilidade

dos governos. [...] na prática, os governos têm sido incapazes de garantir valorização salarial dos professores, levando a uma degradação social e econômica da profissão e a um rebaixamento evidente da qualificação profissional dos professores de todo país (Libâneo, 2008, p. 76-77).

A carreira, antes vista como um pilar da estrutura social, sofre um processo de proletarização intelectual, tornando-se pouco atrativa para as novas gerações.

Este artigo tem por objetivo perceber como as políticas públicas sob a ótica capitalista contribuem como um espaço de formação humana integral para ser reconfigurado como um setor estratégico de reprodução do mercado para a atual realidade da carreira docente. Com isso, propõe-se a investigar como a ótica capitalista molda a realidade do adoecimento e da desvalorização docente. Mais do que um diagnóstico de crise, busca-se discutir a necessidade urgente de uma valorização que ultrapasse a dimensão econômica, alcançando a esfera da participação política. Defende-se que a reversão do possível desinteresse docente depende da capacidade do Estado em reconhecer o professor não como um mero executor de currículos padronizados, mas como um intelectual ativo, cuja experiência deve ser a espinha dorsal na construção de políticas públicas que humanizem o ambiente escolar e resgatem o prestígio da profissão.

Estruturalmente, este artigo organiza-se em quatro seções principais, além desta introdução e das considerações finais. Na primeira, discute-se o conceito de sofrimento ético e a distinção entre trabalho prescrito e trabalho real sob a ótica de Dejours (2004). A segunda seção analisa a educação como estratégia do capital, utilizando a categoria de performatividade em Ball (2005) e o fenômeno da uberização docente fundamentado em Antunes (2018). A terceira seção examina as repercussões subjetivas dessa lógica, caracterizando o adoecimento docente não apenas como um transtorno clínico, mas como um fenômeno sociopolítico conforme proposto por Fernandes (2015). Por fim, a quarta aponta o desinteresse pela profissão, em que a ANFOPE se posiciona como um polo de resistência à racionalidade neoliberal, denunciando o caráter reducionista das atuais políticas de formação. Pretende-se, com essa trajetória, demonstrar que a desvalorização do magistério é uma peça fundamental na engrenagem de mercantilização do ensino público.

O “giz” que pesa: a lógica capitalista na educação

Historicamente concebida como um direito fundamental e pilar da cidadania, a educação contemporânea encontra-se no centro de uma disputa de sentidos imposta pela lógica do capital. Sob a égide do neoliberalismo, o sistema educacional deixa de ser visto apenas como um espaço de formação humana integral para ser reconfigurado como um setor estratégico de reprodução do mercado. Essa tensão manifesta-se na pressão para que a escola funcione como uma empresa, onde o conhecimento é reduzido a uma mercadoria (capital humano) e o processo de ensino-aprendizagem é subordinado a métricas de eficiência e produtividade.

Nesse cenário, o direito subjetivo à educação é frequentemente atropelado pelas demandas de acumulação, transformando o ambiente escolar em um campo de forças em que as necessidades pedagógicas colidem frontalmente com a racionalidade financeira, resultando na precarização de quem sustenta esse sistema: o corpo docente.

A intensificação do trabalho docente nos tempos contemporâneos é também resultado de uma crescente colonização administrativa das subjetividades das professoras e das emoções no ensino, sendo indícios desse fenômeno a escalada de pressões, expectativas, culpas, frustrações, impelidas burocraticamente e/ou discursivamente, relativamente àquilo que as professoras são ou deveriam ser profissionalmente, àquilo que as professoras fazem ou deveriam fazer, seja no ambiente escolar ou mesmo fora da escola (Garcia; Anadon, 2009, p. 71).

A lógica capitalista, ao migrar do setor fabril para o ambiente escolar, impôs o que a literatura sociológica denomina como intensificação do trabalho. Sob a ótica de Ball (2005), essa dinâmica é movida por uma performance: uma tecnologia política que exige do docente uma exposição contínua de produtividade, medida por indicadores, relatórios, metas de proficiência e burocracias digitais. O trabalho docente, que outrora se restringia ao espaço-tempo da sala de aula e à preparação de lições, expande-se agora para uma jornada sem fronteiras.

A digitalização do ensino e a cobrança por resultados imediatos transformam o tempo de descanso em tempo de gestão, gerando uma colonização da vida privada pela lógica do capital.

Nesse contexto, o adoecimento não é uma falha individual ou uma fragilidade biológica, mas uma resposta psicossomática à organização do trabalho. A análise das patologias docentes ganha profundidade sob a ótica

da Psicodinâmica do Trabalho de Dejours (2012). Para o autor, o trabalho nunca é apenas execução; é um esforço de mediação. Como ele define:

O trabalho real se distancia do trabalho prescrito em razão de uma resistência oposta pela matéria, pelas ferramentas, pelas máquinas ou pelos outros. Trabalhar é, antes de tudo, preencher a lacuna entre o prescrito e o real (Dejours, 2012, p. 31).

Sob essa lente, percebe-se que o sofrimento surge do conflito entre o trabalho prescrito (as normas rígidas e metas neoliberais) e o trabalho real (a complexidade cotidiana da sala de aula, marcada por carências sociais e afetivas).

Quando o professor é impedido de realizar um trabalho de qualidade devido à falta de recursos ou ao excesso de controle, instala-se o sofrimento ético, assim “o sofrimento ético não resulta da falta de trabalho, mas da obrigação de realizar um trabalho de má qualidade, um trabalho que desonra aquele que o faz, ou que o obriga a trair suas próprias convicções morais.” (Dejours, 1999, p. 81). Esse quadro evolui para patologias específicas, como a Síndrome de Burnout, caracterizada pela despersonalização e pela exaustão emocional. O cansaço mencionado no objetivo deste estudo, portanto, é o sintoma de uma carreira que perdeu seu sentido humanístico para se tornar uma engrenagem de reprodução técnica. Como aponta a crítica de Dejours (2007), “a avaliação quantitativa empurra os sujeitos para a desonestidade intelectual e para a negação do trabalho real, gerando uma solidão que é o prefácio do esgotamento”, assim, quando o reconhecimento é substituído apenas pela avaliação quantitativa, o sujeito adoece; a desvalorização sentida pelo docente é, em última análise, a desvalorização da sua própria humanidade frente às exigências de um mercado educacional voraz e desumanizado.

Dentro da racionalidade capitalista aplicada ao Estado, a educação pública é frequentemente tratada sob a ótica do gasto e não do investimento. Para que o setor educacional se torne atrativo à lógica de mercado — seja por meio de parcerias público-privadas ou pela contenção de déficits fiscais —, o custo da força de trabalho docente torna-se a principal variável de ajuste. Como analisa Ball (2005):

A reforma educacional não é apenas um processo de mudança técnica, mas uma ‘tecnologia política’ que altera o que significa ensinar e aprender, transformando a educação em uma mercadoria e o professor em um produtor de valor para o mercado (Ball, 2005, p.544)

A desvalorização salarial não é, portanto, um erro de gestão, mas uma estratégia de rebaixamento do valor da força de trabalho para garantir a transferência de fundos públicos para outros setores do capital ou para empresas de consultoria educacional que vendem soluções prontas.

Essa lógica de compressão salarial gera o que se pode chamar de “ciclo de precarização programada”: ao manter salários baixos e planos de carreira estagnados, o sistema afasta os profissionais mais qualificados e desestimula a dedicação exclusiva. Freitas explica como os bônus e a meritocracia são usados para fragmentar a categoria e baratear o trabalho.

A introdução de bônus e gratificações variáveis, atreladas a testes padronizados, não visa a melhoria do ensino, mas o controle do trabalho docente e a contenção da massa salarial fixa, transferindo a responsabilidade do sucesso ou fracasso do sistema para o indivíduo (Freitas, 2012, p. 48).

O capital justifica essa desvalorização através do discurso da meritocracia e dos bônus por desempenho, substituindo o salário fixo digno por recompensas variáveis atreladas a metas inalcançáveis. Assim, o docente é duplamente penalizado: financeiramente, pela perda do poder de compra, e simbolicamente, pela erosão do seu prestígio social, o que consolida a carreira como uma atividade de alta responsabilidade, mas de baixa recompensa, acelerando o desinteresse das novas gerações e o esvaziamento das licenciaturas.

A precarização estrutural: políticas de responsabilização, salários e vínculos

A compreensão da crise docente exige, primordialmente, uma análise da economia política da profissão. A precarização que se observa hoje nas escolas não é um fenômeno acidental ou um subproduto de crises fiscais passageiras; trata-se de uma precarização estrutural, articulada por uma racionalidade que visa a transladar a eficiência do setor privado para o setor público. Dentro desse escopo, três eixos se destacam como motores da desvalorização docente: a padronização via exames (Ball, 2005), a vigilância sobre o saber (Ball, 2003) e a nova morfologia do trabalho frequentemente denominada uberização (Venco, 2020).

A lógica do capital na educação, segundo Ball (2005), opera através de uma tecnologia política que ele define como performatividade. Nela, o valor do trabalho docente é reduzido a indicadores quantificáveis. No

contexto brasileiro, a onipresença de índices como o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) reconfigura o currículo escolar.

A performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que emprega julgamentos, comparações e exposições como meios de controle, atrito e mudança. O desempenho (de sujeitos individuais ou de organizações) serve de parâmetro para a produtividade ou o rendimento (Ball, 2005, p. 543).

A autonomia pedagógica, outrora entendida como a capacidade do docente de adequar o conhecimento à realidade local de seus alunos, é substituída por uma padronização asfixiante. O professor deixa de ser um intelectual crítico para tornar-se um técnico de aplicação de simulados.

Essa redução do conhecimento a uma mercadoria mensurável gera o que se pode chamar de alienação pedagógica: o docente perde o controle sobre o processo de criação do seu próprio trabalho. Para Oliveira (2017), “A subsunção do trabalho docente à lógica do capital manifesta-se na perda da autonomia sobre o processo pedagógico, onde o professor é reduzido a um executor de tarefas concebidas por entes externos” (Oliveira, 2017, p. 118).

Somado à pressão pelos resultados, observa-se o crescimento de mecanismos de vigilância epistemológica. Sob o pretexto de neutralidade ou eficiência, governos e grupos de pressão privada impõem apostilamentos rígidos e plataformas digitais de ensino que monitoram, em tempo real, o progresso das aulas.

Essa vigilância cria um ambiente de desconfiança institucional. O docente é constantemente lembrado de que sua subjetividade e sua criatividade são variáveis indesejadas que podem atrapalhar a padronização necessária ao mercado.

O professor original, autêntico, é substituído pelo professor performativo, que é moldado por exigências de produtividade e prestação de contas. [...] A subjetividade do professor é ‘reformada’; ele é levado a pensar a si mesmo em termos de metas, indicadores e resultados (Ball, 2003, p. 1033)

Como resultado, o trabalho torna-se repetitivo e mecânico. O controle não é mais exercido apenas pela chefia imediata, mas por algoritmos e sistemas de gestão de aprendizagem (LMS) que ditam o ritmo da aula, exaurindo a capacidade de inovação e o prazer intelectual que a docência deveria proporcionar.

A crise da identidade docente contemporânea é o resultado do cruzamento entre a subjetividade colonizada pela performatividade, descrita por Stephen Ball (2003), e a nova morfologia do trabalho denominada uberização, teorizada no Brasil por Ricardo Antunes (2018) e Selma Venco (2020). Enquanto Ball demonstra que o professor é levado a ‘reformatar’ sua alma para se tornar um executor de metas e indicadores, a uberização fornece a estrutura contratual para essa captura. Nesse cenário, o docente não apenas se sente pressionado a produzir dados estatísticos para parecer eficiente, mas é forçado a fazê-lo sob o signo da descartabilidade. A uberização docente, então, se manifesta no crescimento exponencial de professores substitutos ou temporários (como os contratos de regime especial em diversos estados brasileiros).

A uberização do trabalho docente é, assim, um passo adiante na precarização, uma vez que a intermitência passa a ser a tônica da contratação e a gestão do trabalho é mediada por plataformas digitais que, ao mesmo tempo, prescrevem e controlam a atividade (Venco, 2020, p. 117).

Por fim, é preciso encarar a desvalorização salarial não como incompetência administrativa, mas como uma variável de ajuste fiscal. Para o Estado neoliberal, o gasto com pessoal é visto como um obstáculo à transferência de fundos para o pagamento de juros da dívida ou para parcerias com o terceiro setor. A estratégia consiste em manter o piso salarial em níveis de subsistência, forçando o docente a dobrar ou triplicar sua carga horária em diferentes instituições para manter o padrão de vida. Esse professor horista ou professor de três turnos é o símbolo máximo da lógica capitalista: a extração máxima de mais-valia absoluta através do prolongamento da jornada de trabalho ao limite da exaustão biológica. Essa dinâmica aniquila o tempo de trabalho extraclasse. Dejours afirmava que:

o trabalho não é apenas produção, é também, e antes de tudo, produção de si. Trabalhar é, ao mesmo tempo, agir sobre o mundo e transformar a si próprio. Quando a organização do trabalho é rígida demais, ela interdita essa transformação (Dejours, 2012, p. 82).

O tempo que deveria ser destinado ao estudo, à pesquisa e ao aprofundamento teórico — essenciais para uma educação de qualidade — é consumido pelo deslocamento entre escolas e pelo excesso de horas-aula. A compressão do salário é, em última análise, a compressão da própria dignidade da carreira. Nesse contexto de esvaziamento da subjetividade docente, Ball afirma que:

O que o professor é, em termos de valores, compromisso e visão, torna-se irrelevante para a sua sobrevivência e para a ‘qualidade’ da educação. O que importa é o que o professor faz em termos de cumprimento de metas e produção de evidências de desempenho (Ball, 2005, p. 544).

Ao manter os salários estagnados ou abaixo da inflação, o Estado rebaixa o custo de reprodução da força de trabalho intelectual. Isso permite que a educação pública opere sob um regime de baixo custo, liberando fundos públicos para serem drenados por empresas de consultoria, sistemas de ensino privados e plataformas tecnológicas que vendem soluções prontas para os problemas que o próprio subfinanciamento criou. O resultado é o esvaziamento intelectual da profissão: o professor, exausto e sem recursos para comprar livros ou participar de congressos, acaba recorrendo a materiais didáticos simplificados e prontos, tornando-se, novamente, um mero reproduzidor de conteúdos alheios.

A articulação entre a performatividade, proposta por Stephen Ball, e a psicodinâmica de Dejours, revela a face mais cruel da precarização docente. Para Ball (2005, p. 543), a performatividade exige que os professores dediquem uma energia monumental para ‘tornarem-se mensuráveis’, transformando o ato de ensinar em uma exibição contínua de indicadores e evidências. Essa ‘tecnologia política’ não apenas altera o que o professor faz, mas quem ele é, forçando-o a uma constante autovigilância.

É nesse ponto que a pressão por performance colide com o trabalho real. Ao tentar conciliar as exigências métricas de um sistema que busca a eficácia absoluta com as carências concretas e humanas da sala de aula, o docente vê-se diante de uma ‘qualidade impedida’. Segundo Dejours (2007), quando a organização do trabalho impossibilita o sujeito de reconhecer a si mesmo naquilo que produz — ou pior, quando o obriga a trair seu compromisso pedagógico em nome de uma meta estatística —, instala-se o sofrimento ético. O adoecimento, portanto, é o resultado desse ‘conflito de lealdades’: o professor adocece no hiato entre a produtividade exigida pelo capital e a ética exigida pela formação humana.

O corpo que fala: cansaço, estresse e adoecimento

O impacto das estruturas políticas e econômicas não se restringe ao contracheque ou ao plano de aula; ele se inscreve na biologia e na subjetividade do trabalhador. O adoecimento docente deixou de ser um evento isolado para se tornar uma epidemia ocupacional, reflexo de um sistema que exige produtividade infinita de corpos finitos.

O adoecimento docente não é apenas um transtorno clínico, mas um fenômeno sociopolítico decorrente de condições de trabalho que negam a subjetividade do trabalhador em prol de uma produtividade exaustiva (Fernandes, 2015, p.114).

Para compreender por que o professor adoeece, é preciso recorrer à psicodinâmica do trabalho, campo desenvolvido por Dejours (2004). O autor estabelece a distinção fundamental entre o trabalho prescrito (as normas, os manuais e as metas impostas pela gestão) e o trabalho real, (que é aquilo que o trabalhador efetivamente mobiliza de sua inteligência e corpo para dar conta das falhas, imprevistos e lacunas do sistema).

No contexto escolar, o sofrimento surge no hiato entre esses dois mundos. O professor é cobrado por resultados de excelência (prescrito), mas lida com salas superlotadas, violência e carência afetiva dos alunos (real). Quando o docente é forçado a negligenciar a qualidade pedagógica para cumprir prazos burocráticos, instala-se o sofrimento ético. Ele adoeece porque o seu trabalho fere os seus próprios valores. Não é apenas cansaço físico; é a dor de ver a função social da educação ser traída pela burocracia. Como atesta Dejours:

A inteligência do trabalho é, em sua essência, uma inteligência da falha, da anomalia, do erro e do imprevisto. Trabalhar é preencher a lacuna entre o prescrito e o real. Quando essa lacuna se torna um abismo intransponível, o sofrimento toma o lugar do prazer e a resistência do corpo começa a ceder (DEJOURS, 2004, p. 31).

A patologia mais emblemática desse cenário é a Síndrome de Burnout, ou síndrome do esgotamento profissional. Diferente do estresse comum, o Burnout é caracterizado por uma tríade multidimensional:

- Exaustão Emocional: A sensação de que não há mais energia para oferecer aos alunos e à instituição.
- Despersonalização: O desenvolvimento de uma atitude de indiferença, cinismo ou distanciamento em relação aos estudantes e colegas. É um mecanismo de defesa falho contra a dor do trabalho.
- Baixa Realização Profissional: O sentimento de que o trabalho é inútil e que não há mais competência para exercê-lo.

O Burnout docente é, portanto, o sintoma de uma carreira que perdeu seu sentido humanístico. Quando o professor é transformado em uma máquina de ensinar e o aluno em um cliente ou dado estatístico, a conexão humana — que é o combustível da educação — se rompe, levando

ao colapso psíquico. Assim, a precarização contemporânea é marcada pela intensificação do trabalho, que se difere da mera extensão da jornada. “Intensificar” significa fazer mais atividades dentro do mesmo tempo ou estender as obrigações para além do espaço físico da escola.

A avaliação, ao se basear exclusivamente em indicadores quantitativos e objetivos, nega a dimensão subjetiva do trabalho. Ela força o trabalhador a uma exibição constante de resultados que, muitas vezes, não correspondem à qualidade da atividade realizada, gerando um sentimento de injustiça e alienação (DEJOURS, 2007, p. 45).

Com a digitalização do ensino e o uso de aplicativos de mensagens, a fronteira entre o tempo de trabalho e o tempo de vida foi pulverizada. O professor vive o fenômeno da disponibilidade perpétua: responde a pais de alunos à noite, corrige provas no final de semana e preenche diários digitais durante o horário de descanso. Essa colonização do tempo privado pela racionalidade financeira impede o repouso reparador. O corpo permanece em estado de alerta constante (estresse crônico), o que desencadeia patologias psicossomáticas, como insônia, hipertensão, problemas vocais e crises de ansiedade.

O giz que pesa não é uma metáfora. O peso manifesta-se em sintomas físicos reais. Estudos apontam que a categoria docente é uma das que mais sofre com distúrbios osteomusculares relacionados ao trabalho (DORT) e transtornos mentais e comportamentais.

As patologias osteomusculares e os transtornos mentais não são acidentes de percurso, mas consequências de uma organização do trabalho que privilegia o controle e a produtividade em detrimento da saúde. O adoecimento é o grito de um corpo que não suporta mais a fragmentação e a intensificação impostas pela gestão neoliberal (FERNANDES, 2015, p. 94).

A somatização ocorre quando o sofrimento psíquico, sem via de vazão ou reconhecimento social, fala através do corpo. A voz que falha (disfonia) não é apenas cansaço das cordas vocais, mas muitas vezes a impossibilidade simbólica de ser ouvido em um sistema que silencia a subjetividade do professor. O adoecimento, portanto, é um grito de resistência de um organismo que se recusa a ser meramente uma peça na engrenagem de acumulação de capital.

O desinteresse pela profissão: um apagão docente em curso

O cenário de precarização e adoecimento descrito nas seções anteriores culmina em um fenômeno que pesquisadores e gestores começam a nomear como o ‘Apagão Docente’. Conforme aponta o estudo do Instituto Semesp (2022), intitulado *‘Risco de apagão de professores no Brasil’*, o país caminha para um déficit de 235 mil docentes até 2040. Não se trata de uma falta absoluta de profissionais formados, mas de uma fuga deliberada e racional: o estudo revela que o interesse de jovens de até 29 anos pela carreira caiu drasticamente na última década, e que áreas como Biologia e Química registraram quedas de mais de 20% no número de concluintes. Esse desinteresse das novas gerações é o veredito final sobre a falência do modelo neoliberal aplicado à educação.

A ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação) tem sido uma das vozes mais críticas e atuantes contra a lógica neoliberal. Para a ANFOPE, o cenário atual de “apagão” e não é um acidente, mas o resultado de um projeto de subordinação da formação docente aos interesses do mercado.

A política de formação de professores no Brasil vem sofrendo uma profunda regressão, marcada pela subordinação da educação pública à lógica do mercado e do capital financeiro, o que resulta na precarização das condições de trabalho e na descaracterização da identidade do docente como intelectual crítico (ANFOPE, 2022, p. 2).

A imposição de apostilas padronizadas e plataformas de ensino tutoradas retira o caráter intelectual da profissão. Sob a racionalidade capitalista, o professor foi reduzido a um operador de sistemas.

A atual política de formação docente, ao se pautar na lógica das competências e habilidades, promove uma simplificação e um pragmatismo que desqualificam o trabalho pedagógico, reduzindo o professor a um mero executor de pacotes instrucionais e tecnologias educacionais produzidas pelo setor privado (ANFOPE, 2020, p. 4).

Para um jovem que busca uma carreira criativa e transformadora, a perspectiva de se tornar um entregador de conteúdos pré-fabricados por consultorias privadas é profundamente desestimulante. O “apagão”, portanto, é também um apagão de sentido. Nesse embate de sentidos, a ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação) tem se posicionado como um polo de resistência à racionalidade neoliberal, denunciando o caráter reducionista das atuais políticas de formação. Para a associação, a valorização docente exige uma política global

que articule formação inicial, condições dignas de trabalho e carreira, opondo-se à lógica de competências que tenta transformar o intelectual da educação em um mero executor de tarefas.

A ANFOPE reafirma a defesa da formação e valorização dos profissionais da educação como política pública, de Estado, que garanta a indissociabilidade entre formação inicial, formação continuada e condições de trabalho, salário e carreira, no contexto da luta por uma escola pública, gratuita, laica e de qualidade social (ANFOPE, 2018).

Nesse cenário de esvaziamento da autonomia, as diretrizes defendidas pela ANFOPE tornam-se um contraponto necessário. A associação sustenta que “a crise da atratividade da carreira não será resolvida com medidas paliativas, mas com a garantia da indissociabilidade entre formação inicial, formação continuada e condições de trabalho, salário e carreira” (ANFOPE, 2018). Tal perspectiva denuncia que o ‘apagão docente’ é fruto de uma política que isola a formação da realidade material do trabalho, tentando reduzir o ato educativo a uma entrega de conteúdos mercadológicos.

Não é apenas a entrada que está em crise, mas a permanência. O fenômeno do abandono da carreira nos primeiros cinco anos tem crescido vertiginosamente. Professores recém-formados, ao se depararem com o choque entre a teoria humanística da universidade e a realidade brutal do “trabalho prescrito” e da precarização, optam por migrar para o setor administrativo, comercial ou para a economia informal (a uberização fora da escola).

Considerações finais

A análise empreendida ao longo deste estudo permite concluir que o peso do giz não é uma fatalidade biológica ou uma incapacidade individual de resiliência. Pelo contrário, o cansaço e o adoecimento docente são subprodutos deliberados de uma arquitetura neoliberal que redesenhou a educação pública à imagem e semelhança do mercado. A transição da escola como espaço de formação humana para a escola como setor estratégico de acumulação de capital produziu uma fratura profunda na identidade de quem sustenta o sistema: o professor.

Ficou demonstrado que se instituiu uma cultura de performatividade (Ball, 2005) que sequestra o tempo pedagógico em favor do tempo burocrático. O sofrimento ético, identificado através da psicodinâmica de

Christophe Dejours (2004), surge justamente quando o professor percebe que sua função social foi reduzida a bater metas de proficiência em exames padronizados, muitas vezes em detrimento do aprendizado real e da emancipação de seus alunos.

A lógica capitalista, conforme a análise crítica de Libâneo (2008) e Freitas (2012), não necessita de um corpo docente crítico, estável e bem remunerado para todos. O adoecimento do professor não é um erro do sistema, mas uma funcionalidade. Um professor exausto e desvalorizado tem menos capacidade de fomentar o pensamento crítico, o que interessa à manutenção do *status quo* capitalista. A manutenção de uma educação pública de baixo custo e professores exaustos garante que:

A escola pública funcione apenas como um depósito de mão de obra ou contenção social, sem fomentar a mobilidade social real.

O pensamento crítico seja substituído pelo treinamento técnico voltado ao mercado de trabalho precário.

A elite continue detendo o monopólio do conhecimento de ponta em instituições privadas, enquanto a massa é educada por profissionais sobrecarregados e desmotivados.

O corpo que adoce — manifestando-se em índices alarmantes de Síndrome de Burnout e transtornos mentais — é o último grito de resistência contra a uberização (Venco, 2020) e a intensificação do trabalho. Como sustenta Fernandes (2015), o adoecimento docente é a prova material de que a racionalidade financeira é incompatível com a vida e com os processos subjetivos necessários ao ato de ensinar e aprender.

O apagão docente prognosticado pelo Semesp (2022) e o desinteresse das novas gerações pelas licenciaturas não devem ser lidos como um erro de percurso, mas como o estágio final da precarização programada. Ao retirar o prestígio social, achatando os salários e eliminar a autonomia intelectual, o capital garante que a educação pública permaneça em um estado de crise permanente. Uma categoria exausta, fragmentada por vínculos temporários e desmoralizada financeiramente, possui menor capacidade de organização coletiva para desafiar as estruturas de poder e as desigualdades sociais que a escola deveria combater.

Conclui-se, portanto, que qualquer tentativa de reforma educacional que ignore as condições materiais e psíquicas do trabalho docente está fadada ao fracasso ou servirá apenas para aprofundar a mercantilização do setor. A superação desse cenário exige:

A Reafirmação da Educação como Direito: retirar a educação da égide do mercado e devolvê-la ao campo dos direitos inalienáveis e do investimento social.

Valorização Além do Salário: embora a recuperação salarial seja urgente e vital, a valorização passa pelo resgate da autonomia pedagógica e pelo direito ao tempo de estudo e pesquisa dentro da jornada de trabalho.

Políticas de Saúde Ocupacional Críticas: que o adoecimento não seja tratado como falha individual a ser “curada” com medicalização, mas como uma questão coletiva que demanda a transformação da organização do trabalho escolar.

O futuro da educação e a saúde do professor são indissociáveis. Enquanto o “giz” continuar pesando a lógica do lucro e da eficiência métrica, a escola continuará sendo um espaço de reprodução da desigualdade e de produção de sofrimento. Resgatar a humanidade do docente é o primeiro passo para resgatar a função social da escola como motor de uma sociedade mais justa e democrática.

O giz que pesa é, em última análise, o peso de uma estrutura que utiliza a educação para manter as hierarquias de classe, sacrificando a saúde de quem ensina e o futuro de quem aprende. Não é preciso mudar o método de ensino, mas mudar as condições materiais de trabalho.

Referências

ANFOPE. **Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. Documento Final do XIX Encontro Nacional.** Salvador: ANFOPE, 2018.

ANFOPE. **Manifesto em defesa da formação de professores e contra a Resolução CNE/CP 02/2019.** Belo Horizonte, 2020.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Documento Final do XXI Encontro Nacional da ANFOPE.** Campinas: ANFOPE, 2022.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital.** São Paulo: Boitempo, 2018.

BALL, Stephen J. **The teacher's soul and the terrors of performativity.** *Journal of Education Policy*, [s. l.], v. 18, n. 2, p. 215-228, 2003.

BALL, Stephen J. **Profissionalismo, gerencialismo e performatividade.**

Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

BALL, Stephen J. **Global Education Inc.: New Policy Networks and the Neoliberal Imaginary**. London: Routledge, 2012.

DEJOURS, Christophe. **A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2004.

DEJOURS, Christophe. **Avaliação do trabalho submetida à prova do real: crítica dos fundamentos da avaliação**. São Paulo: Castanhola, 2007.

DEJOURS, Christophe. **Trabalho Vivo, v. I: Sexualidade e Trabalho**. Brasília: Editora Paralelo 15, 2012.

DEJOURS, Christophe. **A banalização da injustiça social**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999.

FERNANDES, Edison Flavio. **Saúde docente e organização do trabalho: um olhar crítico**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Os reformadores empresariais da educação: a máquina de guerra contra a escola pública**. Campinas: Papirus, 2012.

GARCIA, Maria Manuela Alves; ANADON, Simone Barreto. **Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 30, n. 106, p. 63-85, jan./abr. 2009.

INSTITUTO SEMESP. **Risco de apagão de professores no Brasil**. São Paulo: Semesp, 2022. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/pesquisas/risco-de-apagao-de-professores-no-brasil/>

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2008.

OLIVEIRA, Daniel Junior de. **O trabalho docente na era do capital: precarização e resistência**. Rio de Janeiro: LPP/UERJ, 2017.

SILVA, Maria Abadia da. **Reforma do Estado e da educação: o gerencialismo e a escola pública**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 30, n. 108, p. 801-826, out. 2009.

VENCO, Selma. **A uberização do trabalho docente: um passo adiante na precarização?** In: Revista Retratos da Escola, v. 14, n. 28, p. 115-131, 2020.

OBJETOS DE APRENDIZAGEM DIGITAIS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIOS E POTENCIALIDADES PEDAGÓGICAS

Veridiani Leite Gondim
Lizandro Poletto

Introdução

A incorporação de tecnologias digitais ao cotidiano escolar figura entre os debates mais recorrentes da educação contemporânea. A ampliação do acesso a dispositivos, plataformas e conteúdos *online* tem transformado as formas de comunicação e produção de conhecimento, bem como a própria organização do trabalho pedagógico. Nesse cenário, os chamados objetos de aprendizagem digitais (OAD) passaram a ser vistos como ferramentas capazes de dinamizar metodologias de ensino e ampliar o engajamento dos estudantes. No entanto, a simples presença desses recursos na escola não assegura, por si só, inovação pedagógica. Kenski (2012) e Moran (2015) alertam que o uso qualificado das tecnologias exige formação docente, planejamento didático e intencionalidade educativa.

A pergunta que orienta este estudo é: de que maneira a literatura tem caracterizado a produção e o uso de objetos de aprendizagem digitais por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, e quais desafios e potencialidades pedagógicas são atribuídos a esses recursos? Essa é uma questão que não pretende esgotar o tema, e sim organizar e sistematizar o que diferentes autores têm produzido a respeito, à luz de referenciais críticos e interdisciplinares.

A escolha pelos anos iniciais justifica-se porque é nessa etapa que se consolidam processos fundamentais, como alfabetização, letramento e a construção de hábitos de estudo. Nessa fase, as escolhas metodológicas e os recursos didáticos adotados pelo professor influenciam a participação e o desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Moran (2015) observa que as tecnologias digitais podem ampliar as possibilidades de interação

e personalização da aprendizagem quando utilizadas de forma planejada e integrada aos objetivos pedagógicos. Kenski (2012) enfatiza que os recursos tecnológicos transformam as formas de ensinar e aprender, exigindo novas práticas e maior mediação docente.

No tocante aos OAD, Wiley (2002) destaca que esses recursos favorecem a aprendizagem ao combinarem linguagem verbal, visual e interativa, proporcionando *feedback* imediato e oportunidades de repetição significativa. Papert (1994) complementa essa visão ao defender que as tecnologias educacionais devem estimular a construção ativa do conhecimento, promovendo autonomia e participação dos estudantes. Contudo, é preciso evitar um entusiasmo acrítico. O uso indiscriminado de recursos digitais, sem planejamento pedagógico e sem mediação docente, tende a reduzir-se a atividades mecânicas, com pouco aprofundamento conceitual.

A discussão sobre tecnologias digitais na escola pública exige ainda uma análise atenta às desigualdades sociais, ao acesso heterogêneo a equipamentos e conectividade, bem como às condições concretas de trabalho docente. Selwyn (2011) adverte que a tecnologia não atua de forma neutra nem isolada, pois sua inserção ocorre em contextos marcados por políticas educacionais, infraestrutura disponível e culturas institucionais específicas. Freire (1996) reforça a importância de práticas pedagógicas críticas e contextualizadas, nas quais os recursos tecnológicos sejam utilizados como instrumentos de emancipação, e não como meros reprodutores mecânicos de conteúdo. Dessa forma, compreender as condições teóricas e práticas do uso dos OAD é indispensável para evitar interpretações simplificadoras que atribuem às tecnologias a solução para problemas históricos da educação.

Do ponto de vista acadêmico, este estudo dialoga com debates sobre inovação pedagógica, *design* instrucional e formação de professores, procurando compreender como se constituem práticas mais autorais e reflexivas a partir da literatura disponível. Do ponto de vista profissional, as reflexões aqui sistematizadas podem subsidiar ações de formação continuada e de gestão escolar voltadas ao planejamento, à curadoria e à criação de objetos digitais alinhados ao currículo e às necessidades reais das turmas. Por conseguinte, a pesquisa assume que inovação não é sinônimo de novidade tecnológica; é sinônimo de reorganização didática e ampliação das possibilidades de participação e construção de sentido no processo de ensino-aprendizagem.

Em termos de delimitação conceitual, o estudo concentra-se nos OAD produzidos ou adaptados para fins didáticos, tais como *quizzes*, jogos educativos, atividades interativas e recursos multimodais reutilizáveis. Essa delimitação é importante porque a ideia de tecnologia na escola pode abranger desde o uso administrativo de plataformas até práticas pedagógicas complexas. Ao focalizar os OAD, busca-se discutir o núcleo didático do problema, isto é, a relação entre recursos, objetivos, mediação docente e aprendizagem.

A partir do exposto, o objetivo geral consiste em investigar a produção e o uso de objetos de aprendizagem digitais por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, de modo a identificar desafios, estratégias formativas e potencialidades pedagógicas. Como objetivos específicos, busca-se: (i) analisar os fundamentos teóricos e conceituais que embasam a integração dos OAD ao trabalho docente nos anos iniciais; e (ii) examinar as condições, os desafios e as recomendações presentes na literatura para a produção e o planejamento pedagógico com esses recursos.

No que se refere à metodologia, trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica, fundamentada na análise sistemática de capítulos de livros e artigos científicos que discutem a temática dos objetos de aprendizagem digitais, das tecnologias educacionais e da formação docente. Foram consultadas obras de referência nas áreas de educação e tecnologia, como Almeida (2014), Filatro (2008), Kenski (2012), Moran (2015), Papert (1994), Selwyn (2011) e Wiley (2002), dentre outros autores que compõem o referencial teórico. A abordagem adotada é qualitativa e interpretativa, voltada à compreensão crítica dos conceitos, argumentos e evidências presentes na literatura, sem pretensão de generalização empírica. A organização e a análise do material seguiram procedimentos de leitura, fichamento, identificação de categorias temáticas e articulação entre diferentes perspectivas teóricas.

O artigo está organizado em duas seções principais, além desta introdução e das considerações finais. A primeira seção do desenvolvimento apresenta os fundamentos teóricos e conceituais sobre tecnologias digitais, objetos de aprendizagem e formação docente, articulando contribuições de autores que problematizam a educação, a cultura, a tecnologia e a subjetividade. A segunda seção aborda a produção docente de objetos digitais e o planejamento pedagógico, com ênfase nas discussões sobre autoria, design instrucional e condições institucionais presentes na literatura.

Fundamentos teóricos e conceituais: tecnologias digitais, objetos de aprendizagem e formação docente

Discutir tecnologias digitais na educação exige ir além do senso comum de que basta inserir o computador na escola para melhorar o ensino. Autores como Selwyn (2011) e Kenski (2012) têm mostrado que a tecnologia não é neutra, tampouco age por si mesma. Sua incorporação ao ambiente escolar é sempre mediada por condições materiais, políticas institucionais, culturas docentes e, sobretudo, pelas intenções pedagógicas que orientam seu uso. Neste estudo, parte-se do pressuposto de que os OAD só adquirem sentido educativo quando articulados a um projeto de ensino intencional, planejado e criticamente fundamentado.

Para compreender essa afirmação, é útil distinguir duas formas de encarar a tecnologia na educação. A primeira, chamada por alguns autores de perspectiva instrumental, trata os recursos digitais como ferramentas cujo valor está na eficiência e na otimização dos processos de ensino e aprendizagem (Cuban, 2001; Selwyn, 2011). Nessa visão, um *quiz* ou um jogo digital seria avaliado prioritariamente por sua usabilidade, seu *design* ou sua capacidade de motivar os alunos. A segunda, de caráter sociocultural, entende a tecnologia como artefato cultural que participa da produção de significados, das relações de poder e das formas de subjetivação (Lévy, 1999; Martín-Barbero, 2001).

Nessa perspectiva, um OAD nunca é apenas um recurso técnico, pois carrega linguagens, valores, modos de organizar o pensamento e de conceber a relação com o saber. A opção teórica deste artigo alinha-se claramente à segunda perspectiva, pois, como observa Freire (1996), a educação é um ato político e dialógico. Logo, qualquer recurso que nela se insira precisa ser avaliado por sua contribuição à formação de sujeitos críticos e autônomos, não apenas por sua capacidade de entreter ou de transmitir informação.

Vive-se em uma sociedade que Castells (2003) chamou de sociedade em rede, na qual a circulação de informações e a produção de conhecimentos se tornaram atividades distribuídas, colaborativas e em grande parte mediadas por plataformas digitais. Essa transformação estrutural não deixou a escola ilesa. Professores e alunos convivem hoje com múltiplas fontes de informação, com novas formas de interação e com uma velocidade de obsolescência dos conteúdos que desafia a própria ideia de currículo estável.

Bauman (2001), ao descrever a modernidade líquida, ajuda a entender esse fenômeno: vive-se um tempo de fluidez das instituições, das relações e dos referenciais de sentido. Na educação, isso se traduz na dificuldade de construir experiências de aprendizagem profundas e duradouras quando os interesses dos estudantes mudam rapidamente e as telas disputam sua atenção com múltiplos estímulos simultâneos.

Contudo, a saída não é demonizar as tecnologias, e sim compreender seus efeitos sobre a subjetividade. Foucault (1979, 1988) já havia mostrado como as práticas discursivas e os dispositivos de poder participam da constituição dos sujeitos. Hoje, algoritmos, plataformas e interfaces digitais exercem papel semelhante: orientam visibilidades, produzem expectativas, induzem comportamentos e, muitas vezes, reduzem a complexidade do pensar a respostas rápidas e reações imediatas.

Diante disso, a escola é chamada a assumir uma função de mediação cultural no sentido proposto por Martín-Barbero (2001). Não se trata mais de simplesmente transmitir conteúdos ou de “proteger” os alunos das más influências da internet; trata-se de ajudá-los a ler criticamente as mensagens midiáticas, a compreender os interesses embutidos nos algoritmos e a produzir eles próprios sentidos nas múltiplas linguagens digitais.

Lévy (1999), ao falar em inteligência coletiva, lembra que a cultura digital também abre possibilidades inéditas de colaboração, de autoria compartilhada e de construção de conhecimento em rede. Desse modo, a questão não é optar entre o pessimismo e o otimismo ingênuo. É preciso investigar as condições concretas que tornam a escola um espaço de apropriação crítica e criativa da tecnologia.

Dentro do amplo espectro das tecnologias educacionais, os objetos de aprendizagem digitais ocupam um lugar específico. Wiley (2002), um dos primeiros autores a sistematizar o conceito, define OAD como recursos digitais reutilizáveis, com finalidade pedagógica, que podem ser combinados e adaptados a diferentes contextos de ensino. Tarouco, Fabre e Tamusiunas (2003) complementam essa definição ao destacar que esses objetos devem apresentar modularidade, objetivos claros de aprendizagem e algum mecanismo de *feedback* avaliativo. Exemplos comuns incluem *quizzes* interativos, jogos educativos, animações, vídeos com perguntas integradas, infográficos interativos e podcasts estruturados didaticamente.

Todavia, nem todo recurso digital que circula na internet merece o rótulo de objeto de aprendizagem. McGreal (2004) propõe que a qualidade pedagógica de um OAD seja avaliada a partir de três critérios

básicos, que são: clareza dos objetivos de aprendizagem, adequação à faixa etária e ao nível de desenvolvimento dos estudantes, e capacidade de promover experiências educacionais significativas. Rose e Meyer (2002), ao desenvolverem o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), acrescentaram uma dimensão fundamental, a da acessibilidade. Um OAD, para ser verdadeiramente educativo, deve oferecer múltiplas formas de representação (texto, áudio, imagem), múltiplas formas de expressão (resposta escrita, oral, por arrastar e clicar) e múltiplas formas de engajamento (desafios, narrativas, escolhas). Sem essa preocupação, o objeto digital pode acabar excluindo justamente os alunos com maiores necessidades de apoio.

Sob o ponto de vista cognitivo, Ausubel (1968) já havia alertado que materiais educacionais só produzem aprendizagem significativa quando conseguem estabelecer relações entre o novo conteúdo e os conhecimentos prévios do estudante. Bruner (1960) enfatizava a importância da progressão gradual da complexidade conceitual. Um OAD que se limita a testar memorização de fatos isolados, com *feedback* do tipo certo/errado, dificilmente atenderá a esses princípios. O desafio do *design* instrucional é justamente construir objetos que estimulem a reflexão, a comparação, a justificativa e a aplicação do conhecimento em situações contextualizadas (Dick; Carey; Carey, 2015; Filatro, 2008).

A literatura tem insistido num ponto fundamental: por melhor que seja um OAD, este não substitui o trabalho do professor. Vygotsky (1998), em sua teoria sociocultural, demonstrou que a aprendizagem ocorre por meio da interação social e da mediação de um sujeito mais experiente, papel que o professor exerce ao organizar situações-problema, ao fazer perguntas que provocam o pensamento, ao oferecer suporte na medida certa (aquilo que o autor chamou de zona de desenvolvimento proximal). O objeto digital pode ser um excelente mediador técnico, mas a mediação pedagógica intencional continua sendo tarefa insubstituível do docente.

Tanto Dewey (1959) quanto Moran (2015) defendem a adoção de metodologias ativas, nas quais o estudante é colocado como protagonista de sua própria aprendizagem. Os OAD, quando empregados adequadamente, podem favorecer esse protagonismo: um *quiz* que exige não apenas marcar a alternativa correta, como também justificar a escolha; um jogo que demanda planejamento de estratégias; uma animação que pode ser pausada, revisitada e discutida em grupo. Todas essas são formas de colocar o aluno em atividade cognitiva.

No entanto, como observa Kapp (2012), a gamificação e o uso de *quizzes* podem facilmente degenerar em competição vazia e em estímulo à resposta rápida sem reflexão. A diferença entre uma atividade superficial e uma atividade significativa está, justamente, na mediação do professor. Freire (1996) é taxativo ao afirmar que a autonomia não se conquista pela ausência de orientação, e sim por uma prática educativa dialógica, na qual o professor desafia, pergunta, escuta e devolve ao aluno a responsabilidade por seu próprio processo de aprender. Nesse sentido, o OAD deve ser visto como um meio que pode ampliar as possibilidades de diálogo, de experimentação e de *feedback*, mas que não se justifica como fim em si mesmo.

Se o professor é figura central na integração crítica dos OAD, então é preciso perguntar como os cursos de formação inicial e continuada têm preparado os docentes para esse desafio. Nóvoa (2019) argumenta que o desenvolvimento profissional docente não pode reduzir-se ao domínio técnico de ferramentas. Antes, é preciso construir competências de planejamento, de avaliação, de curadoria de materiais e de reflexão sobre a própria prática. Valente (1999), na mesma direção, critica os treinamentos puramente instrumentalizantes que não problematizam o porquê e o para quê do uso das tecnologias.

Sob esse prisma, a formação precisa contemplar pelo menos três dimensões interdependentes: a técnica (saber operar a ferramenta), a didática (saber integrar a ferramenta a objetivos de aprendizagem, a sequências didáticas e a processos avaliativos) e a crítica (saber analisar os interesses, os limites e as possibilidades éticas e políticas daquela tecnologia). Almeida (2014) e Alonso (2008) destacam que, sem essa articulação, as tecnologias tendem a ser usadas de forma episódica, descolada do currículo ou, pior, como mera distração ou premiação.

Outro aspecto que não pode ser ignorado diz respeito às condições institucionais. Belloni (2009) e Cuban (2001) mostram, com dados e análises, que a simples existência de laboratórios de informática ou de *tablets* nas escolas não garante mudanças nas práticas. É necessário tempo institucional para planejamento, manutenção de equipamentos, suporte técnico, conectividade estável e, sobretudo, uma cultura escolar que valorize a experimentação pedagógica e o trabalho colaborativo entre pares. Sem essas condições, o uso de OAD torna-se frágil, descontínuo e excessivamente dependente do esforço individual de professores “entusiastas”.

É importante mencionar que os anos iniciais do Ensino Fundamental apresentam especificidades que merecem atenção. Nessa faixa etária, os alunos estão consolidando habilidades de leitura e escrita, desenvolvendo a capacidade de atenção sustentada e construindo hábitos de estudo. Ferreira e Teberosky (1985) demonstraram que a alfabetização é um processo construtivo, no qual a criança precisa ser desafiada a refletir sobre a língua escrita. Soares (2004) destacou a importância de articular alfabetização e letramento, ou seja, de não separar o domínio do código das práticas sociais de leitura e escrita. Essas contribuições têm implicações diretas para o uso de OAD nos anos iniciais. Por exemplo, um *quiz* com perguntas puramente factuais e respostas de múltipla escolha pode ser útil para revisão, mas não substitui atividades que exijam produção textual, interpretação de pequenos textos ou leitura compartilhada. Além disso, muitos recursos digitais pressupõem fluência leitora que nem todos os alunos dessa fase possuem. Nesse sentido, o professor precisa fazer adaptações: ler as perguntas em voz alta, ampliar o tempo de resposta, usar imagens contextualizadas, promover a discussão coletiva antes da resposta individual.

Do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo, tanto a teoria piagetiana quanto a vigotskiana concordam que a criança pequena aprende melhor por meio da manipulação, da experimentação concreta e da interação social. Assim, OAD que oferecem apenas estímulos visuais e respostas padronizadas, sem espaço para a construção pessoal, para o erro fecundo e para a negociação de significados, tendem a ser menos eficazes. A recomendação, presente em vários autores, como Moran (2015), Mattar (2017) e Kapp (2012), é que se utilize o objeto digital como parte de uma sequência didática mais ampla, que combine momentos digitais com atividades *off-line*, registros escritos, trabalhos em grupo e rodas de conversa.

Uma das promessas mais interessantes dos OAD está na sua capacidade de fornecer *feedback* imediato ao estudante e, ao mesmo tempo, gerar dados que o professor pode usar para replanejar seu ensino. Black e Wiliam (1998) demonstraram que *feedbacks* frequentes, específicos e orientados para o progresso produzem impactos positivos significativos na aprendizagem. Um *quiz* digital bem construído pode oferecer tanto indicação de “certo” ou “errado” quanto uma breve explicação, um convite a revisar o conteúdo ou uma pista para refletir novamente. No entanto, como alertam os mesmos autores, a tecnologia não substitui o olhar atento do professor. Os dados gerados pela plataforma (índices de acerto, tempo

de resposta, itens mais errados) são insumos valiosos, mas precisam ser interpretados à luz do conhecimento que o professor tem de cada aluno. Um erro pode indicar falta de atenção, bem como pode revelar uma concepção alternativa interessante ou uma dificuldade específica de leitura. O professor, em diálogo com a turma ou em atendimento individualizado, precisa transformar esses dados em intervenção pedagógica qualificada.

Por fim, vale destacar a autoria docente como estratégia de apropriação crítica das tecnologias. Papert (1994), ao propor o construcionismo, já defendia que a aprendizagem mais profunda ocorre quando o sujeito, além de consumir, consegue produzir, criar, experimentar e compartilhar. No contexto dos OAD, isso significa que o professor que elabora suas próprias questões, que adapta um jogo existente à sua realidade de sala de aula, que produz um vídeo ou um podcast com os alunos, está vivenciando um processo formativo de alto valor.

Wiley (2002) e McGreal (2004) chamam a atenção para a reusabilidade e a adaptabilidade dos objetos digitais. Um OAD adequado pode ser modificado e traduzido para diferentes níveis e contextos. Nesse sentido, a curadoria educacional, entendida como a seleção crítica, o compartilhamento e a adaptação colaborativa de recursos, passa a ser uma competência imprescindível para os professores (Moran, 2015). Docentes que atuam em rede, que trocam objetos produzidos e que discutem coletivamente critérios de qualidade tendem a construir um uso mais autoral, mais reflexivo e mais alinhado às necessidades reais de seus alunos.

As contribuições de Lima (2016) e Prestes (1982), por mais que sejam oriundas de campos diferentes (estudos críticos da tecnologia e educação popular), convergem para um mesmo ponto: a tecnologia na escola só fará sentido se estiver a serviço da democratização do conhecimento e da formação de sujeitos capazes de ler criticamente o mundo para nele intervir. Os OAD sozinhos não garantem isso. Quando inseridos em um projeto pedagógico intencional, apoiados por formação consistente e por condições institucionais mínimas, eles se tornam instrumentos de participação, interação e construção coletiva do conhecimento.

Produção docente de objetos digitais e planejamento docente

A produção de OAD por parte dos professores não se reduz a uma habilidade técnica ou ao domínio de *softwares* de autoria. É, antes, uma prática que envolve decisões curriculares, didáticas e avaliativas, exigindo

do docente uma postura de designer instrucional, ainda que em escala modesta e adaptada à realidade da sala de aula.

Almeida (2014) defende que a autoria tecnológica fortalece o protagonismo do professor, na medida em que o coloca na posição de criador e não apenas de consumidor de recursos prontos. Para Papert (1994), como mencionado, a aprendizagem mais significativa ocorre quando o sujeito se envolve na criação de objetos que tenham sentido para si e para sua comunidade. No caso do professor, a criação de um *quiz*, de um jogo educativo ou de uma atividade interativa pode funcionar como um poderoso dispositivo de reflexão sobre os próprios objetivos de ensino e sobre as formas como os alunos constroem conhecimento.

Belloni (2009) alerta que a inserção tecnológica, para não se reduzir a um modismo passageiro, requer uma revisão curricular e metodológica profunda, o que nem sempre encontra amparo nas condições reais de trabalho docente. A falta de infraestrutura adequada, a escassez de tempo para planejamento e a ausência de formação específica continuam sendo obstáculos (Cuban, 2001; Selwyn, 2011). Nesse sentido, a produção de objetos digitais não pode ser tratada como uma responsabilidade exclusivamente individual do professor, sob pena de se transformar em mais uma fonte de sobrecarga e desgaste profissional.

É importante sublinhar que o planejamento pedagógico que integra OAD exige clareza quanto aos objetivos de aprendizagem. Não se trata simplesmente de usar a tecnologia por usar, mas de definir que tipo de experiência se deseja proporcionar aos alunos e de que forma o objeto digital pode contribuir para alcançá-la.

Merrill (2002), ao formular os primeiros princípios do ensino, enfatizou que recursos educacionais são mais efetivos quando articulados a estratégias que favorecem a demonstração, a aplicação e a integração dos conhecimentos. Um OAD pode desempenhar diferentes funções pedagógicas: diagnóstico de conhecimentos prévios, prática orientada, revisão de conteúdo, avaliação formativa ou estímulo à problematização. Cada uma dessas funções exige um desenho didático específico e uma forma distinta de mediação pelo professor.

A autoria docente também se manifesta na adaptação de objetos existentes. Nem sempre é necessário criar tudo do zero. Muitas vezes, a curadoria criteriosa de materiais disponíveis em repositórios educacionais, seguida de adaptações para a realidade da turma, produz bons resultados. Moran (2015) denomina essa atividade de curadoria educacional,

destacando que ela envolve seleção, avaliação, contextualização e compartilhamento de recursos.

Como mencionado, Wiley (2002) e McGreal (2004) enfatizam a reusabilidade e a modularidade como características desejáveis dos OAD, justamente porque permitem que o professor remixe, combine e modifique os objetos conforme suas necessidades. Essa flexibilidade é particularmente importante nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos quais as turmas costumam ser heterogêneas em termos de níveis de leitura, ritmos de aprendizagem e experiências prévias com tecnologias.

Do ponto de vista da mediação em sala de aula, a aplicação de um OAD não é um ato mecânico. O professor precisa decidir, por exemplo, se a atividade será realizada individualmente, em duplas ou em grupos; se haverá um tempo determinado ou se os alunos poderão avançar no próprio ritmo; se o *feedback* da ferramenta será suficiente ou se será necessário complementá-lo com uma discussão coletiva.

Para Vygotsky (1998), a aprendizagem ocorre na interação social e na zona de desenvolvimento proximal, isto é, naquilo que o aluno consegue fazer com ajuda antes de fazer sozinho. Nesse prisma, o OAD não substitui a ajuda do professor, podendo ser um dos instrumentos dessa ajuda. Um *quiz* que oferece pistas progressivas, um jogo que se adapta ao desempenho do jogador, uma animação que pode ser pausada e retomada são exemplos de como o objeto digital pode atuar como um mediador, desde que o professor organize o contexto de uso.

Portanto, sua utilização não pode ser desprovida de reflexão crítica. Quando o OAD é usado sem articulação com outras atividades, ou como mera ferramenta de treino de habilidades isoladas, seu potencial pedagógico se esvai. Freire (1996) já advertia contra o que chamou de educação bancária, na qual o conhecimento é depositado passivamente no aluno. Um *quiz* que se limita a cobrar respostas certas ou erradas, sem espaço para justificativas, para a discussão dos erros ou para a reelaboração conceitual, pode estar reproduzindo exatamente esse modelo, agora sob uma roupagem digital. Daí a importância de que o planejamento contemple a preparação dos alunos, a contextualização do conteúdo, a sistematização coletiva das aprendizagens e a avaliação do processo.

Outra dimensão fundamental do planejamento diz respeito à acessibilidade e à inclusão. Rose e Meyer (2002) mostraram que materiais educacionais desenhados sob os princípios do DUA beneficiam todos os alunos, não apenas aqueles com necessidades especiais. Ao produzir ou

adaptar um OAD, o professor pode levantar alguns questionamentos: há mais de uma forma de representar a informação (texto, imagem, áudio, vídeo)? Há mais de uma forma de o aluno expressar o que aprendeu (resposta múltipla escolha, escrita, gravação de áudio, desenho)? Há mais de uma forma de engajar o aluno (desafio, narrativa, colaboração, competição saudável)? Essas questões, quando incorporadas ao planejamento, tornam o uso dos OAD mais equitativo e pedagogicamente mais sólido.

A avaliação formativa é outro ponto em que os OAD podem oferecer contribuições relevantes. Como pontuado anteriormente, Black e Wiliam (1998) demonstraram que *feedbacks* frequentes e orientados para o progresso tendem a melhorar o processo de aprendizagem. Muitas plataformas digitais permitem que o professor visualize, em tempo real ou posteriormente, o desempenho da turma: quais questões tiveram mais erros, quanto tempo os alunos levaram para responder, quais itens geraram maior engajamento. Esses dados auxiliam no replanejamento da ação docente. No entanto, como advertem os mesmos autores, esses dados precisam ser interpretados à luz do conhecimento pedagógico e das especificidades de cada aluno. Um alto índice de erros em uma determinada questão pode indicar que o conteúdo não foi bem compreendido, como também pode revelar que a formulação da pergunta era ambígua ou que o tempo previsto foi insuficiente. Cabe ao professor, em sua prática reflexiva, fazer essa distinção e tomar decisões fundamentadas.

As condições institucionais, mais uma vez, aparecem como fator crítico. Não adianta planejar atividades bem elaboradas com OAD se a escola não dispõe de conectividade estável, se os equipamentos estão obsoletos ou em número insuficiente, se não há suporte técnico para resolver problemas emergenciais. Cuban (2001) e Belloni (2009) mostram que inúmeras iniciativas de inovação tecnológica fracassaram justamente por desconsiderar esses aspectos. Além disso, a sobrecarga de trabalho docente e a ausência de tempo institucional para planejamento colaborativo fazem com que o uso de OAD dependa do esforço individual de professores mais motivados, o que gera descontinuidade e frustração. Com base nisso, entende-se que políticas educacionais precisam assegurar, além da compra de equipamentos, a manutenção, a formação continuada e, sobretudo, a criação de espaços e tempos para que os professores possam planejar, experimentar, avaliar e compartilhar suas práticas com OAD.

Nesse contexto, a colaboração entre pares surge como uma estratégia viável. Professores que produzem ou adaptam objetos digitais

podem se beneficiar da troca com colegas, discutindo critérios de qualidade, compartilhando materiais, avaliando coletivamente os resultados obtidos. Nóvoa (2019) defende que a formação docente precisa ocorrer preferencialmente em comunidades de prática, nas quais o conhecimento profissional é construído de forma situada e colaborativa. Compreende-se, assim, que a produção de OAD, quando realizada em equipe ou compartilhada em repositórios institucionais, deixa de ser um fardo solitário para se tornar meio de desenvolvimento profissional e de fortalecimento da cultura escolar.

Por fim, o uso de OAD nos anos iniciais do Ensino Fundamental alcança maior consistência quando atende a algumas condições básicas, como clareza dos objetivos de aprendizagem, integração do objeto a uma sequência didática mais ampla, disponibilidade de tempo para planejamento e colaboração, suporte institucional (infraestrutura, conectividade, técnico) e uma compreensão, por parte do professor, de que o objeto digital é um meio para produzir participação, reflexão e construção de conhecimento, não um fim em si mesmo. Quando essas condições estão presentes, os OAD podem efetivamente dinamizar metodologias, ampliar o engajamento dos estudantes e oferecer ao docente ferramentas valiosas para o acompanhamento da aprendizagem; quando ausentes, as tecnologias tendem a reproduzir ou mesmo aprofundar desigualdades, tornando-se mais um elemento de frustração profissional e de desperdício de recursos públicos. Logo, produzir e usar OAD não se reduz a uma questão técnica ou individual; é um desafio institucional e político que exige respostas sistêmicas.

Considerações finais

A presente investigação, de natureza bibliográfica, teve como objetivo geral analisar a produção e o uso de OAD por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, identificando desafios, estratégias formativas e potencialidades pedagógicas. Ao longo do percurso teórico, ficou evidente que os OAD não são uma solução mágica para os problemas históricos da educação escolar, tampouco devem ser tratados como meros artefatos técnicos cuja simples presença na sala de aula garanta inovação. O valor pedagógico desses recursos depende da intencionalidade didática, do planejamento, da mediação docente e das condições institucionais que viabilizam seu uso.

No que se refere à conceituação e à seleção dos OAD, os autores analisados indicam que a qualidade pedagógica de um objeto digital não se reduz a critérios estéticos ou de usabilidade, visto que envolve clareza de objetivos, adequação ao nível de desenvolvimento dos estudantes, possibilidade de *feedback* e observância de princípios de acessibilidade, como os propostos pelo DUA. Recursos como *quizzes* interativos, jogos educativos e animações podem se configurar como ferramentas importantes, desde que não se limitem a testar memorização mecânica e que estejam inseridos em sequências didáticas mais amplas, que combinem momentos digitais com discussões coletivas, registros escritos e atividades investigativas.

Quanto às dificuldades observadas, podem ser destacadas três ordens de problemas. Primeiro, as lacunas na formação docente, pois muitos professores não recebem preparo adequado para integrar criticamente as tecnologias ao currículo, permanecendo em um nível puramente instrumental ou evitando o uso por insegurança. Segundo, as condições institucionais precárias, como falta de conectividade estável, equipamentos insuficientes ou obsoletos, ausência de suporte técnico e, sobretudo, escassez de tempo institucional para planejamento colaborativo. Terceiro, a persistência de uma visão redutora que atribui às tecnologias a capacidade de resolver sozinhas problemas de engajamento ou de aprendizagem, desconsiderando o papel insubstituível da mediação docente.

Compreende-se que os OAD podem ampliar as possibilidades de interação, fornecer *feedback* imediato, gerar dados que subsidiam a avaliação formativa e, quando bem planejados, colocar o estudante em posição mais ativa diante do conhecimento. Nos anos iniciais, especificamente, esses objetos digitais podem contribuir para a consolidação de habilidades de leitura, escrita e raciocínio lógico, desde que respeitados os tempos de aprendizagem e oferecidas adaptações para alunos com diferentes níveis de fluência leitora.

Observa-se que a produção de objetos digitais pelos próprios professores, seja pela criação original, seja pela adaptação de recursos existentes, pode se configurar como uma estratégia formativa. Ao planejar um *quiz*, um jogo ou uma atividade interativa, o docente é forçado a explicitar seus objetivos, a selecionar conteúdos relevantes, a antecipar dificuldades e a prever formas de avaliação. Esse movimento, quando apoiado por condições institucionais favoráveis e por momentos de

colaboração entre pares, fortalece a autonomia profissional e a apropriação crítica das tecnologias.

Do ponto de vista das recomendações para a formação continuada e para a gestão escolar, ações de inovação com OAD devem ser planejadas de forma sustentável, com metas realistas, alinhamento curricular, disponibilização de tempo para planejamento e experimentação, e constituição de redes de compartilhamento de práticas entre professores. A formação não pode restringir-se a tutoriais técnicos. Ela precisa abordar dimensões didáticas, curriculares, éticas e políticas do uso das tecnologias. Além disso, políticas educacionais precisam assegurar infraestrutura mínima, conectividade, manutenção de equipamentos e suporte técnico, sob pena de inviabilizar na prática aquilo que a teoria aponta como desejável.

Uma limitação deste estudo é seu caráter estritamente bibliográfico. Por não ter realizado pesquisa de campo, o artigo não capta nuances contextuais específicas de escolas ou redes de ensino, nem permite generalizações empíricas. Assim, sugere-se que estudos posteriores realizem pesquisas de campo, a fim de investigar como as condições apontadas pela literatura se manifestam em contextos reais, bem como para avaliar os efeitos de médio e longo prazo do uso de OAD sobre a aprendizagem e a participação dos estudantes.

Referências

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Tecnologias digitais e currículo**. Campinas, SP: Papirus, 2014.

ALONSO, Kátia Morosov. Tecnologias da informação e comunicação e formação de professores: sobre rede e escolas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 104, p. 747-768, out. 2008.

AUSUBEL, David P. **Educational psychology: a cognitive view**. New York, EUA: Holt, Rinehart and Winston, 1968.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

BLACK, Paul; WILLIAM, Dylan. **Inside the Black Box: raising standards through classroom assessment**. London: King's College London, 1998.

- BRUNER, Jerome S. **The Process of Education**. Cambridge, EUA: Harvard University Press, 1960.
- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- CUBAN, Larry. **Oversold and underused: computers in the classroom**. Cambridge, EUA: Harvard University Press, 2001.
- DEWEY, John. **Democracia e educação**. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
- DICK, Walter; CAREY, Lou; CAREY, James O. **The systematic design of instruction**. 8. ed. Boston, EUA: Pearson, 2015.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: ArtMed, 1985.
- FILATRO, Andrea. **Design instrucional na prática**. São Paulo: Pearson, 2008.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- FOUCAULT, Michel. **Tecnologias do eu**. Tradução de André Degenszajn. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- KAPP, Karl M. **The gamification of learning and instruction**. San Francisco, EUA: Pfeiffer, 2012.
- KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.
- LIMA, Daniela da Costa Brito Pereira. **Educação, tecnologias digitais e formação crítica**. Brasília: Liber Livro, 2016.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2001.
- MATTAR, João. **Metodologias ativas para a educação presencial, blended e a distância**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.
- MCGREAL, Rory (Org.). **Online education using learning objects**.

London: RoutledgeFalmer, 2004.

MERRILL, M. David. First principles of instruction. **Educational Technology Research and Development**, v. 50, n. 3, p. 43-59, 2002.

MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma aprendizagem significativa**. Campinas, SP: Papirus, 2015.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019.

PAPERT, Seymour. **Mindstorms**: children, computers, and powerful ideas. New York, EUA: Basic Books, 1994.

PRESTES, Luiz Carlos. **Educação, consciência e transformação social**. São Paulo: Expressão Popular, 1982.

ROSE, David H.; MEYER, Anne. **Teaching every student in the digital age**: universal design for learning. Alexandria, EUA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2002.

SELWYN, Neil. **Education and Technology**: key issues and debates. Londres: Bloomsbury, 2011.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

TAROUÇO, Liane Margarida Rockenbach; FABRE, Marie-Christine Julie Mascarenhas; TAMUSIUNAS, Fabrício Raupp. Reusabilidade de objetos educacionais. **RENOTE – Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 1-11, fev. 2003.

VALENTE, José Armando. **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas, SP: UNICAMP/NIED, 1999.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WILEY, David A. (Org.). **The instructional use of learning objects**. Bloomington, EUA: Agency for Instructional Technology, 2002.

FUNDAMENTOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DE VYGOTSKY E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Danúbia dos Santos Carvalhaes
Selma Regina Gomes

Introdução

A compreensão do desenvolvimento humano e dos processos de aprendizagem constitui uma das mais complexas e relevantes temáticas no campo da Educação. Desde o século XX, a teoria histórico-cultural proposta por Vygotsky tem se consolidado como um dos pilares fundamentais para a análise das interações entre o sujeito e o meio sociocultural, influenciando profundamente os estudos sobre cognição, linguagem, ensino e desenvolvimento. A partir de uma perspectiva dialética e mediada, Vygotsky propôs que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre por meio da internalização das relações sociais, sustentando que é na interação com o outro e com os instrumentos culturais que o ser humano se forma como sujeito (Vygotsky, 2003).

A originalidade da abordagem de Vygotsky reside, sobretudo, na superação da dicotomia entre natureza e cultura, tão presente nas teorias anteriores, ao integrar o desenvolvimento biológico ao processo histórico e social no qual o indivíduo está inserido. Nesse sentido, o autor rompe com perspectivas inatistas ou empiristas, situando o desenvolvimento humano como um fenômeno eminentemente mediado. Assim, conceitos como mediação simbólica, zona de desenvolvimento proximal (ZDP), internalização e linguagem como instrumento de pensamento tornam-se centrais para a compreensão dos processos de aprendizagem escolar (Vygotsky, 2006; Mello, 2004).

A escola, sob essa perspectiva, deixa de ser vista apenas como um espaço de transmissão de conteúdos e passa a ser compreendida como um ambiente de mediação ativa, em que o professor atua como agente

fundamental na promoção do desenvolvimento dos estudantes. Segundo Mello (2004), é por meio da mediação pedagógica qualificada que o sujeito se apropria dos instrumentos culturais mais elaborados, desenvolvendo habilidades cognitivas e afetivas em um processo dialógico e coletivo. Essa concepção atribui à prática docente um papel ativo e reflexivo, exigindo uma compreensão profunda das potencialidades dos alunos e das condições concretas em que se dá a aprendizagem.

A zona de desenvolvimento proximal, um dos conceitos mais difundidos da teoria de Vygotsky, representa a distância entre aquilo que a criança é capaz de realizar sozinha e aquilo que ela pode realizar com o auxílio de um adulto ou de um par mais experiente. Essa noção, ao evidenciar a importância da interação social no processo de desenvolvimento, reafirma a ideia de que o ensino deve se antecipar ao desenvolvimento, criando condições para que o sujeito avance em sua trajetória cognitiva e cultural (Vygotsky, 2006; Schneuwly, 2022).

Pesquisas contemporâneas têm demonstrado a relevância da abordagem histórico-cultural para a compreensão de fenômenos educacionais diversos, como a inclusão escolar (Souza, 2024), o desenvolvimento emocional e social (Carvalho, 2025), a alfabetização científica (Arantes, 2023) e o uso de tecnologias educativas (Formiga, 2025). Essas investigações reafirmam a atualidade do pensamento de Vygotsky, ao mesmo tempo em que apontam para a necessidade de atualização e diálogo com os desafios do mundo contemporâneo.

Freitas (2020), por exemplo, ao discutir as práticas socioculturais desenvolvidas na escola desenvolve, destaca a centralidade da cultura nas experiências educativas e o papel da escola como espaço de significação e transformação da realidade. Essa perspectiva amplia o entendimento sobre o currículo e a prática pedagógica, exigindo que os educadores considerem a diversidade cultural e os contextos históricos dos sujeitos como elementos constitutivos da aprendizagem.

No contexto da educação básica e da formação docente, a teoria histórico-cultural oferece importantes subsídios para a construção de práticas pedagógicas mais humanizadoras, críticas e emancipadoras. Ao reconhecer que o desenvolvimento humano é um processo dinâmico, histórico e social, essa abordagem propõe uma educação voltada à formação integral do sujeito, articulando conhecimento científico, experiência vivida e compromisso ético com a transformação social (Teixeira, 2022; Terra-Cândido, 2024).

Entretanto, é necessário reconhecer que a apropriação da teoria de Vygotsky na prática educativa ainda enfrenta desafios. Muitos docentes ainda não compreendem plenamente os fundamentos da abordagem histórico-cultural, ou enfrentam dificuldades em operacionalizar seus princípios no cotidiano escolar. Além disso, existe uma tendência à simplificação ou distorção dos conceitos originais de Vygotsky, reduzindo sua teoria a fórmulas aplicativas desprovidas de profundidade teórica (Flauzino; Sade, 2024).

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo realizar uma revisão de literatura atualizada sobre a abordagem histórico-cultural da aprendizagem e do desenvolvimento humano, com ênfase na contribuição de Vygotsky para o campo da educação. Pretende-se compreender os fundamentos da teoria histórico-cultural, como a mediação, a linguagem e a zona de desenvolvimento proximal, seus desdobramentos na organização do ensino e na prática pedagógica, bem como suas articulações com desafios contemporâneos da escola. O estudo busca, assim, não apenas resgatar o pensamento de Vygotsky, mas também contribuir para a formação crítica de educadores e pesquisadores comprometidos com uma educação humanizadora, dialógica e transformadora.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de tipo bibliográfica e abordagem teórico-conceitual, cuja finalidade é analisar e discutir os fundamentos e desdobramentos da abordagem histórico-cultural da aprendizagem e do desenvolvimento humano, a partir das contribuições fundantes de Vygotsky e seus interlocutores, bem como de autores contemporâneos que atualizam e aprofundam esse referencial no campo da Educação. A opção por esse delineamento metodológico se justifica pela natureza teórica do objeto investigado, que demanda um processo de sistematização, interpretação e articulação crítica do conhecimento já produzido sobre o tema.

A seleção das fontes foi realizada com base em uma busca sistematizada em bases e repositórios científicos amplamente reconhecidos. A busca ocorreu entre os meses de julho e agosto de 2025, com uso de descritores relacionados à temática central do estudo, como: “Vygotsky”, “teoria histórico-cultural”, “zona de desenvolvimento proximal”, “mediação e linguagem”, “desenvolvimento psicológico”, “educação dialógica”, “aprendizagem mediada”, “ensino e desenvolvimento” e “internalização”. Para a recuperação dos documentos, foram aplicados operadores booleanos (AND, OR) e filtros avançados de período e tipo de publicação.

O recorte temporal priorizou produções publicadas nos últimos cinco anos (2020–2025), com o objetivo de assegurar a atualização e o diálogo com o estado atual da pesquisa científica sobre o tema. Entretanto, também foram incluídas obras clássicas de Vygotsky e seus coautores (como Leontiev, Luria e Elkonin), cuja relevância histórica e conceitual é imprescindível à compreensão dos fundamentos da abordagem.

A metodologia adotada reflete, inclusive, os pressupostos da teoria analisada: assim como Vygotsky concebia a construção do conhecimento como um processo mediado, socialmente orientado e historicamente situado, a produção deste trabalho assumiu uma postura ativa e crítica diante do material estudado, priorizando o diálogo entre as contribuições clássicas e as investigações atuais, de modo a construir um conhecimento articulado, ético e socialmente relevante.

A relevância deste estudo reside na necessidade de aprofundar a compreensão sobre os fundamentos da teoria histórico-cultural e sua aplicabilidade nos diferentes contextos educativos. Trata-se de uma reflexão teórico-metodológica que visa não apenas à compreensão conceitual, mas à promoção de práticas educativas comprometidas com o desenvolvimento pleno do sujeito. Ao destacar o papel da linguagem, da interação social e da mediação na constituição do psiquismo humano, este trabalho reafirma o potencial da teoria de Vygotsky para orientar práticas pedagógicas transformadoras e socialmente comprometidas (Melos; Molina, 2025; Jhenifer; Iglesia, 2020).

A abordagem histórico-cultural da aprendizagem e do desenvolvimento humano tem como marco teórico a obra de Vygotsky, cuja contribuição revolucionou os estudos sobre o desenvolvimento psicológico e os processos educacionais. Fundamentada na perspectiva do materialismo histórico-dialético, essa teoria concebe o sujeito como produto de sua historicidade, das interações sociais e da cultura em que está inserido. O desenvolvimento humano, portanto, não é visto como um processo natural e linear, mas como uma construção mediada e socialmente situada (Vigotski, 2003; Mello, 2004).

Ao romper com as explicações reducionistas de cunho biologicista ou ambientalista, Vygotsky propôs uma nova compreensão sobre a aprendizagem: esta não é consequência direta do desenvolvimento, mas sua condição. Assim, a relação entre ensino e desenvolvimento ganha centralidade no processo educativo, exigindo práticas pedagógicas que

reconheçam o papel da mediação e da interação social na construção do conhecimento (Vygotskii, 2006; Schneuwly, 2022).

Os conceitos-chave da teoria histórico-cultural — como mediação, linguagem, zona de desenvolvimento proximal e internalização — compõem um arcabouço teórico robusto e amplamente aplicável aos diversos contextos educacionais. Esses conceitos serão analisados nos tópicos seguintes, de forma articulada e fundamentada, evidenciando sua relevância para a promoção de uma educação comprometida com o desenvolvimento integral do sujeito e com a transformação social (Freitas, 2020; Pinheiro Carvalho, 2025).

Ao longo desta revisão de literatura, pretende-se não apenas resgatar o pensamento original de Vygotsky e seus colaboradores, mas também dialogar com pesquisadores contemporâneos que têm aprofundado e atualizado essa abordagem frente aos desafios atuais da educação. Trata-se de uma análise crítica, comprometida com o rigor acadêmico e a construção de práticas educativas fundamentadas, reflexivas e humanizadoras (Souza, 2024; Arantes, 2023; Teixeira, 2022).

Fundamentos da teoria histórico-cultural: aspectos filosóficos e epistemológicos

A teoria histórico-cultural surge como uma das principais contribuições do século XX para o campo da Psicologia e da Educação, tendo em Vygotsky sua figura central. Inserido no contexto do pós-revolução russa, Vygotsky construiu seu pensamento a partir das bases do materialismo histórico-dialético, em interlocução com Marx e Engels, propondo uma nova forma de compreender o desenvolvimento humano. Para o autor, o psiquismo não é produto exclusivo da maturação biológica, tampouco mero reflexo do ambiente externo, mas sim resultado da atividade mediada do sujeito em seu contexto sociocultural (Vygotsky, 2003).

A originalidade da abordagem de Vygotsky reside na concepção do sujeito como ser ativo e histórico, em constante transformação e constituído pelas relações sociais e pela cultura. Em oposição às correntes inatistas e mecanicistas que predominavam na época, Vygotsky propôs uma perspectiva que compreende o desenvolvimento como processo profundamente enraizado na história social dos indivíduos. Nessa concepção, é na interação com os outros e com os instrumentos culturais

que o ser humano se forma como sujeito de sua própria história (Mello, 2004).

O autor não atuou isoladamente. Sua obra se articula com importantes colaboradores como Alexander Luria e Aleksei Leontiev, com os quais desenvolveu os fundamentos da chamada Escola de Psicologia de Moscou. A partir dessa colaboração, consolidou-se a ideia de que as funções psicológicas superiores — como o pensamento lógico, a memória voluntária e a atenção dirigida — não são inatas, mas construídas a partir da mediação simbólica e do uso de instrumentos culturais, especialmente a linguagem (Vygotsky, 2006).

A internalização dessas funções ocorre, segundo Vygotsky, por meio da apropriação ativa das experiências sociais. A linguagem, nesse contexto, não é apenas um meio de comunicação, mas um instrumento psicológico fundamental para a organização do pensamento e da consciência. A aprendizagem, portanto, assume um papel estruturante no desenvolvimento, pois é por meio dela que o indivíduo se apropria das formas culturais historicamente acumuladas (Vygotsky, 2003, 2006).

Ao discutir os aspectos metodológicos da teoria histórico-cultural, Vygotsky defendeu a necessidade de uma análise que compreendesse o desenvolvimento humano em sua totalidade concreta, superando dicotomias como sujeito e objeto, biologia e cultura, individual e social. Essa postura epistemológica se traduz em uma abordagem que valoriza a complexidade dos processos humanos e busca compreender a gênese das funções psicológicas a partir da mediação social (Mello, 2004).

Na “Quarta Aula” de Sete aulas de Vygotsky (Vygotsky, 2018) o autor aprofunda sua crítica às concepções que desconsideram o papel do meio social no desenvolvimento. Para ele, o meio não deve ser entendido como algo externo e estático, mas como um sistema dinâmico de relações que atua de forma ativa na constituição do sujeito. Assim, o meio social é, ao mesmo tempo, condicionante e condicionado pelas ações humanas, sendo imprescindível na formação da personalidade e da consciência (Vygotsky, 2018).

Essa concepção é reforçada na obra *A escola de Vygotsky*, Mello (2004), que destaca a importância da escola como espaço privilegiado para a mediação das formas culturais mais elaboradas. Segundo a autora, é na escola que o sujeito tem acesso a conhecimentos sistematizados, distanciando-se de suas experiências cotidianas imediatas e avançando para formas de pensamento mais abstratas e generalizadoras. A escola, portanto,

não apenas transmite saberes, mas constitui-se como um ambiente de transformação subjetiva e social.

No mesmo sentido, o texto “Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar”, de Vygotsky (2003, 2006), argumenta que o ensino deve se antecipar ao desenvolvimento, criando condições para que o aluno avance em sua zona de desenvolvimento proximal. Essa concepção rompe com a ideia de que é necessário esperar que o aluno “amadureça” para aprender, colocando o professor como agente ativo na promoção do desenvolvimento. O ensino, portanto, não é subordinado ao desenvolvimento, mas seu motor (Vygotsky, 2006).

As práticas pedagógicas, à luz da teoria histórico-cultural, precisam reconhecer que o conhecimento não é algo pronto a ser transferido, mas algo que se constrói na relação dialógica entre sujeitos. Nesse sentido, Freitas (2020) destaca que a escola desenvolve deve articular práticas socioculturais que promovam a formação de sujeitos críticos, autônomos e socialmente engajados. A mediação docente, nesse contexto, não se resume à transmissão de conteúdos, mas envolve a criação de ambientes de aprendizagem que estimulem a participação ativa, o diálogo e a problematização da realidade.

A pedagogia baseada na teoria histórico-cultural também demanda um olhar atento às condições sociais e históricas dos educandos. Vygotsky sempre enfatizou que o desenvolvimento humano é condicionado pelas condições concretas de vida. A aprendizagem significativa, portanto, só é possível quando os conteúdos escolares dialogam com as experiências de vida dos alunos, reconhecendo suas identidades, saberes e trajetórias (Vygotsky, 2018; Mello, 2004).

Ao compreender o sujeito como um ser histórico e social, a teoria histórico-cultural contribui para a construção de uma educação verdadeiramente emancipadora. Trata-se de uma proposta que desafia os modelos tradicionais de ensino, propondo uma escola que não apenas instrui, mas forma integralmente, promovendo a consciência crítica e a transformação da realidade social.

Dessa forma, os fundamentos filosóficos e epistemológicos da abordagem histórico-cultural estabelecem um novo paradigma para pensar a educação, orientando práticas pedagógicas comprometidas com o desenvolvimento pleno dos sujeitos e com a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Mediação, linguagem e internalização: caminhos do desenvolvimento psicológico

A compreensão do desenvolvimento humano à luz da abordagem histórico-cultural exige que se investiguem, de forma profunda e integrada, os mecanismos pelos quais o sujeito se constitui em sua relação com o mundo. Entre esses mecanismos, a mediação, a linguagem e a internalização ocupam um lugar central no pensamento de Vygotsky, pois explicam como as experiências sociais se transformam em processos psicológicos superiores. Ao contrário de teorias que tratam o desenvolvimento como uma progressão interna autônoma, a teoria histórico-cultural afirma que as funções psicológicas superiores têm origem nas relações sociais e que o indivíduo só se desenvolve plenamente por meio da mediação simbólica e da apropriação cultural (Vygotsky, 2003; 2006).

A mediação é um dos pilares da teoria de Vygotsky. Trata-se do processo pelo qual o sujeito se apropria do mundo e de si mesmo por meio de instrumentos, tanto materiais quanto simbólicos, que são historicamente construídos e culturalmente transmitidos. Dentre esses instrumentos, a linguagem se destaca como a principal forma de mediação, sendo responsável não apenas pela comunicação entre os indivíduos, mas também pela organização do pensamento, pela regulação do comportamento e pela formação da consciência. Como destaca Mello (2004), é por meio da linguagem que o sujeito realiza a transição do plano interpsicológico para o plano intrapsicológico, ou seja, transforma as relações sociais externas em estruturas mentais internas.

A internalização, nesse sentido, é compreendida como o movimento pelo qual os processos sociais se convertem em funções psicológicas individuais. Vygotsky defendeu que “[...] toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes: primeiro, no nível social; depois, no nível individual” (Vygotsky, 2003, p. 67). Esse princípio, conhecido como a “lei da dupla formação”, sustenta que o desenvolvimento das funções superiores, como a memória voluntária, o pensamento abstrato, a atenção seletiva e a autorregulação, resulta da participação ativa do sujeito em práticas sociais mediadas por instrumentos simbólicos, em especial pela linguagem.

É importante destacar que, para Vygotsky, a linguagem não é uma simples ferramenta comunicativa, mas um instrumento psíquico fundamental. Ela possui um papel formador, organizador e transformador

da atividade mental. Desde os primeiros anos de vida, o contato com os adultos e com os pares, por meio da linguagem, possibilita à criança organizar suas ações, nomear os objetos do mundo, narrar experiências, antecipar consequências e construir significados. De acordo com Dias (2021), a linguagem vygotskiana deve ser compreendida como um mediador sem o qual o desenvolvimento humano se tornaria restrito às formas mais elementares de cognição.

A mediação linguística, portanto, não apenas possibilita o acesso ao conhecimento, mas forma o próprio sujeito cognoscente. Isso implica compreender que ensinar é mediar a apropriação de instrumentos culturais historicamente produzidos e que a aprendizagem envolve a reconstrução ativa desses conteúdos pelos estudantes. Como observa Teixeira (2022), é na mediação consciente do professor que reside a possibilidade de transformação efetiva da aprendizagem em desenvolvimento.

Estudos recentes reafirmam a atualidade da teoria de Vygotsky ao abordar o papel da linguagem nas práticas pedagógicas contemporâneas. Em pesquisa sobre desenvolvimento infantil à luz da perspectiva histórico-cultural, Jhenifer e Iglesia (2020) argumentam que a linguagem é o principal elo entre a cognição e o afeto, sendo determinante para a constituição do pensamento complexo e da autonomia intelectual. Nesse mesmo sentido, Carvalho (2025) destaca que os processos socioemocionais, frequentemente negligenciados na escola, são profundamente influenciados pela qualidade das interações linguísticas estabelecidas no cotidiano educacional.

Em contextos de inclusão escolar, a mediação linguística adquire contornos ainda mais relevantes. No estudo de Souza (2024), a aplicação da teoria histórico-cultural no ensino de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) revela como a linguagem mediada pode ser um canal de acesso à construção do conhecimento, desde que respeitadas as singularidades dos sujeitos e garantidas condições adequadas de interação. A mediação, nesse caso, não se restringe ao conteúdo ensinado, mas envolve a construção de vínculos e a ativação de zonas de desenvolvimento potencial que muitas vezes permanecem invisíveis à pedagogia tradicional.

Na obra de Freitas (2020), observa-se que as práticas socioculturais, ao serem incorporadas no cotidiano escolar, favorecem a criação de um ambiente educativo mais significativo e potente para o desenvolvimento. Isso porque a linguagem, quando mobilizada de forma intencional e crítica, permite que os alunos estabeleçam relações entre seus saberes cotidianos e os conhecimentos sistematizados, promovendo uma aprendizagem

verdadeiramente emancipadora. Essa perspectiva exige do professor não apenas domínio técnico, mas sensibilidade para interpretar as manifestações dos estudantes e transformar essas manifestações em oportunidades de mediação.

É também nesse campo que se insere a análise de Terra-Cândido (2024), ao destacar que a linguagem internalizada resulta não apenas da repetição ou da instrução direta, mas de experiências comunicativas significativas e contextualizadas. O autor argumenta que os processos de internalização ocorrem de maneira qualitativamente superior quando o sujeito participa ativamente da construção do significado, sendo estimulado a refletir, argumentar, escutar e reelaborar suas compreensões. A linguagem, assim, deixa de ser vista como mero conteúdo escolar para se constituir como ferramenta de humanização e de desenvolvimento ético, cognitivo e social.

A teoria histórico-cultural também oferece importantes contribuições para a leitura crítica dos currículos escolares e das formas de avaliação. Em vez de priorizar apenas o produto da aprendizagem, essa abordagem valoriza os processos pelos quais os sujeitos constroem conhecimento e transformam sua forma de pensar e agir no mundo. Essa compreensão implica uma mudança profunda na lógica pedagógica tradicional, pois reconhece a centralidade da linguagem como prática cultural e como espaço de produção de subjetividades (Arantes, 2023).

Formiga (2025), ao analisar a aplicação dos pressupostos vygotskianos no uso de *serious games* para o ensino em saúde, destaca que as experiências educativas mediadas digitalmente podem ser eficazes desde que mantenham a centralidade da linguagem dialógica e a intencionalidade pedagógica. Nesse tipo de prática, a linguagem aparece tanto na forma verbal quanto nos códigos visuais, nas narrativas e nos *feedbacks*, todos operando como instrumentos mediadores do pensamento. A internalização, nesse contexto, ocorre por meio da interação do sujeito com múltiplos signos e significados, o que amplia o alcance da teoria histórico-cultural para os desafios da educação digital contemporânea.

Zona de desenvolvimento proximal e o papel do outro na aprendizagem

A noção de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) constitui uma das maiores inovações teóricas introduzidas por Vygotsky no campo

da Psicologia e da Educação. O conceito rompe com a tradição de se avaliar o desenvolvimento humano a partir apenas das capacidades já consolidadas, propondo que o verdadeiro potencial do indivíduo se revela nas interações com o outro, em atividades que ele ainda não domina plenamente, mas é capaz de realizar com auxílio. Vygotsky propôs a ZDP como a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial, enfatizando que o ensino eficaz não se dá sobre o que o sujeito já sabe, mas sobre aquilo que ele está prestes a saber, desde que seja mediado adequadamente (Vygotsky, 2006). Essa proposta marca uma reconfiguração profunda no modo de compreender a aprendizagem, conferindo centralidade à relação social e ao papel ativo do outro, seja ele o professor, o colega ou qualquer agente mediador, na construção de saberes e no avanço do desenvolvimento.

A ZDP revela-se como um conceito teórico, mas também prático, pois fornece à educação um critério concreto para organizar a ação pedagógica. Se, por um lado, ela exige que o educador identifique o estágio de desenvolvimento em que se encontra o aluno, por outro, propõe que o ensino não se restrinja ao nível já alcançado, mas antecipe e estimule processos ainda em formação. Dessa forma, o ensino não é subordinado ao desenvolvimento, mas atua como seu promotor, pois cria condições para que novas funções se consolidem a partir de experiências compartilhadas e da mediação social. Schneuwly (2022) reforça que é por meio da ação pedagógica intencional, orientada pela ZDP, que se promove o deslocamento das capacidades da criança para patamares mais complexos de funcionamento psíquico, resultando na ampliação de sua autonomia, criticidade e elaboração conceitual.

Essa concepção tem implicações diretas na avaliação escolar, na organização do currículo e na didática. Ao considerar a ZDP como critério pedagógico, o professor deixa de avaliar apenas os resultados da aprendizagem para valorizar os processos e as interações que os sustentam. Nesse sentido, o erro, a dúvida, a tentativa e o conflito cognitivo passam a ser elementos fundamentais da aprendizagem, e não obstáculos a serem eliminados. Flauzino e Sade (2024) destacam que o reconhecimento da ZDP como espaço de potencialidades transforma a escola em um lugar de construção coletiva de saberes, no qual o conhecimento não é imposto de fora para dentro, mas construído na relação entre sujeitos historicamente situados.

Freitas (2020), ao analisar práticas escolares baseadas na teoria histórico-cultural, aponta que a ZDP exige um ambiente educacional que valorize a interação, o diálogo e o reconhecimento das singularidades dos estudantes. Não se trata apenas de transmitir conteúdos, mas de organizar situações de aprendizagem que convoquem o sujeito a operar cognitivamente em um nível mais elevado do que aquele que já domina. Isso implica que o professor deve conhecer profundamente seus alunos, suas trajetórias, seus modos de pensar, suas dificuldades e potencialidades, para planejar intervenções que de fato os desafiem a avançar.

No campo da inclusão escolar, a ZDP adquire ainda mais relevância. Souza (2024), em estudo sobre a aplicação da abordagem histórico-cultural na educação de crianças com Transtorno do Espectro Autista, evidencia que muitos processos de aprendizagem podem ser ativados se o ensino for planejado dentro da zona de desenvolvimento dessas crianças, respeitando seus tempos e suas formas de interação. A autora defende que a ZDP é, acima de tudo, um conceito ético e político, pois se fundamenta na crença de que todo ser humano é capaz de aprender, desde que lhe sejam oferecidas condições de mediação adequadas. Esse entendimento desafia práticas excludentes que desconsideram as especificidades dos sujeitos, reafirmando o papel da escola como espaço de acolhimento, diversidade e transformação.

Pinheiro Carvalho (2025) contribui para essa discussão ao defender que o desenvolvimento socioemocional também deve ser pensado em termos de ZDP. Para o autor, o amadurecimento de habilidades como empatia, autorregulação e colaboração não ocorre espontaneamente, mas requer contextos relacionais que promovam essas experiências. A escola, portanto, deve ser concebida como ambiente afetivo e interativo, onde os alunos são estimulados a se colocar no lugar do outro, a resolver conflitos por meio do diálogo e a participar de atividades cooperativas que ampliem sua visão de mundo.

As implicações da ZDP extrapolam o espaço da sala de aula e alcançam outras dimensões da vida social. Arantes (2023), ao discutir a relação entre o ensino de ciências e a teoria histórico-cultural, defende que a ZDP pode ser mobilizada em projetos interdisciplinares e em práticas investigativas que coloquem os estudantes em contato com problemas reais. Ao serem desafiados a formular hipóteses, buscar informações, construir explicações e debater ideias com os colegas e com o professor, os alunos ativam zonas de desenvolvimento que não seriam acessadas em práticas

puramente expositivas. Nessa perspectiva, o ensino de ciências deixa de ser apenas uma transmissão de conteúdos para se tornar um espaço de produção coletiva de conhecimentos.

Formiga (2025) também dialoga com esse entendimento ao estudar a aplicação dos princípios de Vygotsky no uso de tecnologias educacionais. Segundo a autora, a ZDP pode ser mobilizada em ambientes digitais quando há intencionalidade pedagógica e mediação qualificada. *Serious games*, plataformas adaptativas e ambientes colaborativos *online* podem funcionar como extensões da mediação docente, desde que estejam articulados aos objetivos de aprendizagem e às necessidades reais dos estudantes. Isso amplia o alcance da ZDP para contextos contemporâneos e diversificados, revelando sua flexibilidade e potência teórica.

Outro aspecto relevante é o papel da ZDP na formação docente. Dias (2021) destaca que a compreensão profunda desse conceito exige dos professores uma postura investigativa, sensível e crítica. Planejar intervenções dentro da ZDP requer não apenas conhecimento didático, mas também escuta ativa e compromisso com o desenvolvimento integral dos estudantes. Isso implica revisar práticas tradicionais centradas na homogeneização das turmas e abrir espaço para propostas que respeitem os diferentes tempos e modos de aprender.

O brincar, sobretudo na Educação Infantil, também pode ser compreendido como espaço privilegiado de ativação da ZDP. Melo e Molina (2025) argumentam que, nas situações de brincadeira, as crianças mobilizam esquemas mentais complexos, experimentam papéis sociais, elaboram significados e constroem aprendizagens que vão além da reprodução de comportamentos. O professor, nesse contexto, atua como observador e mediador, intervindo quando necessário para enriquecer a experiência e ampliar as possibilidades cognitivas e afetivas do grupo. A ZDP, portanto, não se limita às atividades escolares formais, mas atravessa todas as situações em que há possibilidade de crescimento mediado.

Implicações da teoria histórico-cultural para a prática educativa contemporânea

A teoria histórico-cultural, concebida por Vygotsky e ampliada por seus colaboradores, é mais do que uma abordagem explicativa sobre o desenvolvimento humano: trata-se de uma base teórica transformadora que fornece fundamentos epistemológicos e metodológicos para práticas

educativas comprometidas com a formação integral dos sujeitos. Ao conceber o indivíduo como ser histórico e social, em constante construção por meio da linguagem e da mediação cultural, essa abordagem coloca em evidência a necessidade de uma educação que supere a lógica instrucionista e bancária, centrada na transmissão de conteúdos descontextualizados, e que assuma uma perspectiva dialógica, relacional e emancipadora. O ambiente escolar, nesse sentido, é compreendido como espaço privilegiado de mediação entre o sujeito e os saberes historicamente produzidos, desde que se organize pedagogicamente para esse fim (Mello, 2004; Vygotsky, 2003).

Na contemporaneidade, marcadamente atravessada por processos de exclusão, desigualdade e esvaziamento das práticas educativas, as contribuições da teoria histórico-cultural tornam-se ainda mais urgentes. Um dos aspectos mais significativos dessa abordagem é o reconhecimento de que o desenvolvimento não ocorre de forma natural, linear ou espontânea, mas depende de condições concretas e de experiências mediadas intencionalmente por outros. Isso implica compreender que o professor, longe de ser um mero transmissor de conteúdos, é um mediador que, por meio de sua prática, pode ampliar as possibilidades de pensamento, linguagem, ação e subjetivação de seus alunos. Como afirmam Melo e Molina (2025), a prática pedagógica vygotskiana deve ser planejada com base nas zonas de desenvolvimento proximal dos estudantes, permitindo que o brincar, a curiosidade e a interação sejam articuladas a objetivos de formação ampla e profunda.

No mesmo sentido, Jhenifer e Iglesia (2020) destacam que a escola precisa ser concebida como um espaço de experiências significativas, onde as relações sociais, os afetos e a linguagem se integram de forma orgânica à construção do conhecimento. Essa visão rompe com a fragmentação disciplinar e com a ideia de neutralidade do ensino, ao propor que o aprendizado ocorre em contextos reais de uso da linguagem, de elaboração de significados e de diálogo com a cultura. Nessa perspectiva, o currículo deve ser compreendido como um campo simbólico em permanente disputa, onde se afirma a centralidade do sujeito como produtor de sentido e de história.

As práticas pedagógicas mediadas pela teoria histórico-cultural também têm importantes implicações para a inclusão educacional. Ao afirmar que todo sujeito tem potencial de desenvolvimento desde que inserido em um ambiente de mediações qualificadas, essa abordagem

desloca o foco da deficiência individual para a insuficiência das práticas escolares em criar condições para o desenvolvimento. Souza (2024) demonstra, em sua pesquisa com crianças com Transtorno do Espectro Autista, que o uso de estratégias mediadoras baseadas na ZDP permite não apenas avanços cognitivos, mas também a ampliação da participação social, da autorregulação emocional e do pertencimento. A mediação, nesse contexto, assume caráter ético, político e pedagógico, pois reconhece o outro em sua singularidade e complexidade, sem reduzi-lo a diagnósticos ou limitações.

No que diz respeito à formação docente, a teoria histórico-cultural exige que o educador assuma uma postura de pesquisador de sua própria prática, capaz de compreender o processo de ensino-aprendizagem como um fenômeno complexo, situado e dinâmico. Dias (2021) argumenta que essa formação requer o domínio teórico dos conceitos de mediação, linguagem e internalização, mas também a capacidade de interpretá-los à luz dos contextos escolares concretos, que envolvem diferentes culturas, condições sociais e subjetividades. Para que o professor atue como mediador do desenvolvimento, é necessário que ele seja capaz de construir relações pedagógicas significativas, de escutar seus alunos e de elaborar intervenções que desafiem suas formas atuais de pensamento, promovendo novas possibilidades de elaboração conceitual.

A teoria histórico-cultural também oferece aportes relevantes para a construção de currículos mais integradores e contextualizados. Arantes (2023), ao analisar o ensino de ciências a partir dessa perspectiva, afirma que o currículo deve partir dos conhecimentos prévios dos estudantes, mas não se limitar a eles. O papel da escola, nesse caso, é ampliar o repertório cultural dos alunos, oferecendo acesso aos conceitos científicos, às linguagens simbólicas e às formas mais elaboradas de pensamento. Isso requer metodologias que favoreçam a investigação, a problematização e a articulação entre teoria e prática, superando a lógica de reprodução e memorização.

Nesse contexto, a incorporação das tecnologias digitais no processo educativo também pode ser pensada à luz da teoria de Vygotsky. Formiga (2025) demonstra que o uso de *serious games* no ensino de temas complexos, como a parada cardiorrespiratória, pode ser altamente eficaz quando orientado por princípios de mediação, intencionalidade pedagógica e ativação da ZDP. As interações mediadas por recursos tecnológicos, quando bem planejadas, podem ampliar o engajamento, a autonomia e

a aprendizagem significativa dos estudantes. No entanto, como adverte Terra-Cândido (2024), o uso de tecnologias não deve substituir a mediação humana, mas complementar e potencializar as relações pedagógicas, garantindo que a experiência digital seja também uma experiência ética, dialógica e humanizadora.

As práticas educativas orientadas pela teoria histórico-cultural devem, portanto, considerar o aluno como sujeito ativo na construção do conhecimento, reconhecendo suas experiências, seus modos de pensar e suas histórias como elementos centrais do processo educativo. Isso significa valorizar a escuta, o diálogo, o erro, a dúvida e o conflito como momentos ricos de aprendizagem. Significa também criar espaços de cooperação, de investigação coletiva e de expressão criativa, nos quais os estudantes possam desenvolver competências cognitivas, afetivas e sociais em sua integralidade.

Além disso, a concepção de Vygotsky de aprendizagem oferece importantes contribuições para o enfrentamento das desigualdades educacionais. Ao compreender que o desenvolvimento depende das condições de mediação e das experiências socioculturais a que o sujeito tem acesso, essa abordagem denuncia os efeitos da exclusão, da precarização e do empobrecimento cultural sobre a formação humana. O papel da escola, nesse sentido, é oferecer a todos — especialmente aos que historicamente têm menos acesso aos bens culturais — oportunidades concretas de apropriação dos instrumentos simbólicos mais elaborados. Isso não se faz por meio de padronizações e homogeneizações, mas por meio de práticas pedagógicas sensíveis à diversidade e comprometidas com a justiça social.

Por fim, a teoria histórico-cultural não propõe modelos fechados ou receitas prontas de ensino. Ao contrário, ela oferece categorias teóricas que orientam a análise crítica da realidade educativa e sustentam a construção de práticas pedagógicas contextualizadas, criativas e transformadoras. Isso exige do educador um compromisso permanente com a formação teórica, com a reflexão sobre sua prática e com a construção coletiva de uma escola que ensine, que inclua, que humanize e que liberte. Como observa Teixeira (2022), é nesse compromisso que reside a potência política e ética da abordagem vygotskiana, que não separa o conhecimento da vida, a aprendizagem da cultura e o sujeito do mundo.

Considerações finais

A abordagem histórico-cultural, desenvolvida por Vygotsky e ampliada por seus colaboradores, constitui uma das mais potentes e complexas contribuições teóricas para o campo da Educação, ao integrar de forma original os elementos biológicos, sociais, históricos e culturais que compõem o desenvolvimento humano. Ao longo desta pesquisa, foi possível compreender que a aprendizagem e o desenvolvimento não são fenômenos isolados, espontâneos ou exclusivamente internos ao sujeito, mas processos mediados por instrumentos simbólicos e relações sociais, profundamente ancorados nas práticas culturais e nas estruturas sociais em que os indivíduos estão inseridos.

A revisão da literatura realizada demonstrou a atualidade e a relevância da teoria de Vygotsky, não apenas no plano conceitual, mas também nas práticas pedagógicas concretas. A noção de mediação, por exemplo, revelou-se fundamental para repensar o papel do professor como agente ativo na constituição do conhecimento, responsável por organizar situações de aprendizagem que favoreçam a internalização de conteúdos complexos e o avanço do pensamento por meio da linguagem (Mello, 2004; Vygotsky, 2006). A linguagem, como instrumento psicológico, apareceu em diversas obras analisadas como eixo estruturante da formação do pensamento, da consciência e da subjetividade (Freitas, 2020; Jhenifer; Iglesias, 2020; Terra-Cândido, 2024).

A análise da zona de desenvolvimento proximal (ZDP), por sua vez, permitiu reafirmar a tese de que o ensino eficaz deve se antecipar ao desenvolvimento, desafiando o aluno a realizar, com auxílio, o que ainda não consegue fazer sozinho, num movimento de superação de seus limites imediatos. Essa perspectiva rompe com as práticas pedagógicas que ignoram as potencialidades dos estudantes e propõe um ensino intencional, orientado pelas singularidades de cada sujeito (Schneuwly, 2022; Souza, 2024; Pinheiro Carvalho, 2025).

Outro ponto de destaque foram as implicações pedagógicas da abordagem histórico-cultural no contexto da escola contemporânea. Ao analisar produções recentes, ficou evidente que essa teoria pode subsidiar práticas educativas mais inclusivas, dialógicas e transformadoras, ao reconhecer a diversidade como ponto de partida e a mediação cultural como caminho para o desenvolvimento integral (Formiga, 2025; Arantes, 2023; Dias, 2021). A escola, nesse modelo, não é um espaço neutro ou

puramente instrucional, mas uma instância de humanização, onde o sujeito encontra condições para desenvolver-se por meio de experiências significativas, mediadas e contextualizadas.

A metodologia adotada nesta pesquisa permitiu não apenas uma sistematização rigorosa da produção teórica sobre o tema, mas também um mergulho reflexivo nas diferentes formas de leitura e atualização da teoria de Vygotsky. A escolha por uma abordagem qualitativa e bibliográfica mostrou-se adequada ao objetivo de compreender em profundidade os conceitos e suas aplicações, respeitando as dimensões históricas e dialéticas que caracterizam tanto o objeto de estudo quanto a própria construção do conhecimento.

Este trabalho, ainda que limitado pelo caráter exclusivamente teórico e pela impossibilidade de dialogar diretamente com práticas escolares empíricas, cumpre sua função ao oferecer subsídios conceituais e reflexivos para a formação de professores, pesquisadores e educadores comprometidos com uma educação crítica, ética e humanizadora. Ao revisitar Vygotsky com o olhar do presente, reafirma-se a urgência de práticas pedagógicas que reconheçam o papel da cultura, da linguagem, do outro e da escola como elementos centrais do desenvolvimento humano. Afinal, como bem ensinou Vygotsky, é na relação com o outro e com os signos da cultura que nos tornamos sujeitos de nossa própria história.

Referências

ARANTES, S. L. F. Vigotski e a educação em ciências: revisão integrativa da produção científica. *Revista de Pesquisa em Educação*, v. 28, p. 1–17, 2023. Disponível em: <https://www.sepq.org.br>. Acesso em: 2 ago. 2025.

DE SOUZA, C. B. Aplicação da teoria histórico-cultural de Vygotsky na educação de crianças com TEA. *GEI – Estudos em Educação e Inclusão*, v. 4, n. 2, p. 204–218, 2024. Disponível em: <https://periodicojs.com.br>. Acesso em: 2 ago. 2025.

DIAS, M. S. L. *Lev Vygotsky: teoria e prática da perspectiva histórico-cultural*. Pato Branco: UTFPR, 2021. Disponível em: <https://repositorio.utfpr.edu.br>. Acesso em: 2 ago. 2025.

FLAUZINO, V. E.; SADE, R. M. S. Teoria histórico-cultural: breve análise histórica e dos pilares fundamentais. *Revista Contradição*, v. 5, n. 1, p. 66–85, 2024. Disponível em: <https://www.researchgate.net>. Acesso em: 2 ago. 2025.

FORMIGA, N. P. F. Pressupostos de Vygotsky aplicados a serious games na formação em parada cardiorrespiratória. SciELO Preprints, 2025. Disponível em: <https://preprints.scielo.org>. Acesso em: 2 ago. 2025.

FREITAS, R. A. M. M. As práticas socioculturais e o ensino que desenvolve na escola desenvolvente. Educativa, Goiânia, v. 23, p. 1–23, 2020. Disponível em: <https://educativa.ufg.br>. Acesso em: 2 ago. 2025.

JHENIFER, R. de F.; IGLESIA, Y. R. de la. O desenvolvimento infantil sob a perspectiva histórico-cultural. Revista CAU – UNINA, v. 3, n. 2, p. 128–147, 2020. Disponível em: <https://revista.unina.edu.br>. Acesso em: 2 ago. 2025.

MELOS, F. R. L.; MOLINA, A. A. A teoria histórico-cultural e o brincar na Educação Infantil. Educação & Análise, v. 33, n. 61, p. 11–34, 2025. Disponível em: <https://ojs.uel.br>. Acesso em: 2 ago. 2025.

MELLO, S. A. A escola de Vygotsky. In: CARRARA, K. (org.). Introdução à psicologia da educação: seis abordagens. São Paulo: Avercamp, 2004. p. 133–152.

PINHEIRO CARVALHO, D. E. Socioemocionalidade: breves considerações introdutórias a partir da Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky. Research, Society and Development, v. 14, n. 7, p. 1–14, 2025. Disponível em: <https://www.researchgate.net>. Acesso em: 2 ago. 2025.

SCHNEUWLY, B. Vygotski, o trabalho do professor e a Zona de Desenvolvimento Proximal. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 47, n. 1, e134758, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em: 2 ago. 2025.

TEIXEIRA, S. R. S. A educação em Vigotski: prática e caminho para a liberdade. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 47, n. 1, e124758, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em: 2 ago. 2025.

TERRA-CÂNDIDO, B. M. Uma análise crítica da teoria histórico-cultural sobre diagnósticos e dificuldade escolar. Psicologia Escolar e Educacional, v. 28, n. 1, p. 45–61, 2024. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org>. Acesso em: 2 ago. 2025.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N.

Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 2006. p. 103–117.

VYGOTSKY, L. S. Quarta aula: O problema do meio na pedologia.
In: VYGOTSKY, L. S. Sete aulas de Vygotski: sobre os fundamentos da pedologia. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018. p. 73–92.

A EPISTEMOLOGIA DA PRÁXIS EM PAULO FREIRE: UMA REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE E A EDUCAÇÃO EMANCIPADORA

Eliomar Martins da Silva Barros
Selma Regina Gomes

Introdução

O cenário educacional brasileiro pós-1990 é marcado por profundas transformações estruturais, impulsionadas por reformas alinhadas a uma agenda neoliberal global. Sob essa égide, a educação foi ressignificada: deixou de ser tratada como um direito social e um bem público, para se tornar uma mercadoria subordinada aos ditames do mercado e à lógica da produtividade. Políticas curriculares recentes – a exemplo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – e diretrizes de formação de professores influenciadas por organismos internacionais reconfiguram o campo pedagógico. A prioridade converteu-se no desenvolvimento de competências e habilidades voltadas à adaptação dos indivíduos ao sistema socioeconômico vigente.

É neste espaço-tempo de tensões que a obra de Paulo Freire ressurge não como mera lembrança histórica, mas como um arsenal teórico-prático de resistência e crítica contundente. A partir desse panorama, o presente estudo é norteado pela seguinte indagação: de que maneira a epistemologia da práxis, conforme proposta por Paulo Freire, oferece um contraponto fundamentado às epistemologias neoliberais e tecnicistas que dominam as políticas educacionais contemporâneas no Brasil? E quais as suas implicações para a concepção de uma formação de professores que vise à emancipação humana em detrimento da mera adaptação ao mercado? Transitar nesta temática por meio deste questionamento exige investigar a teoria do conhecimento freiriana, reconhecendo seu caráter intrinsecamente político e transformador.

O objetivo deste artigo consiste em destacar a epistemologia da práxis freiriana como um contraponto crítico às políticas educacionais neoliberais e suas implicações para a formação docente. Para tanto, busca-se compreender as bases epistemológicas da práxis freiriana como um conhecimento fundado na ação reflexiva, contrapondo-a às lógicas neoliberais e tecnicistas que hegemonizaram a educação brasileira desde 1990. Para operacionalizar essa análise, definem-se os seguintes objetivos específicos: delimitar o conceito de práxis em Freire, evidenciando sua natureza de reflexão-ação transformadora; identificar os fundamentos da epistemologia neoliberal na educação, destacando sua materialização em políticas curriculares e de formação docente; e sistematizar os elementos de uma formação de professores fundamentada na epistemologia da práxis freiriana, a partir do diálogo com críticos da área.

A justificativa para este estudo se assenta na urgência de retomar o debate epistemológico no campo educacional como um ato estritamente político. Em tempos de discursos que tentam despolitizar a educação e reduzir o papel do professor ao de mero executor de prescrições curriculares, resgatar Freire significa reafirmar a educação como um ato de conhecimento, de leitura de mundo e de luta por um projeto societário democrático e justo. Oferece-se, assim, subsídio teórico para os indivíduos que resistem à lógica mercantilizada: educadores, gestores e pesquisadores.

Metodologicamente, este trabalho se configura como uma pesquisa de natureza bibliográfica e de abordagem qualitativa, fundamentada nas premissas de Triviños (2010). Dessa forma, a investigação propôs-se a articular o levantamento bibliográfico à análise qualitativa como forma de captar a essência da realidade imediata que configura o tema estudado. Para o autor, a pesquisa qualitativa visa captar a essência dos fenômenos em seu contexto histórico-social. Assim, a literatura científica revisada não funciona como um mero catálogo de ideias, mas sim como a base teórica que fornece as ferramentas necessárias para interpretar os significados ocultos e as relações dinâmicas que caracterizam o objeto de estudo.

Seguindo essa perspectiva, o procedimento central consistiu no levantamento e na sistematização de um *corpus* teórico composto por obras primárias de Paulo Freire, textos de autores que dialogam com seu pensamento e estudos focados nas políticas educacionais brasileiras recentes. Longe de se limitar à mera descrição conceitual, estabelece um diálogo crítico e produtivo entre as diferentes fontes, construindo uma argumentação acerca da centralidade da práxis na contemporaneidade.

Com a realização deste estudo, espera-se não apenas evidenciar os limites e os retrocessos humanos impostos pela lógica neoliberal à educação, mas, fundamentalmente, descortinar caminhos viáveis de resistência pedagógica por meio do legado freiriano. Almeja-se que as reflexões aqui sistematizadas sirvam como um farol teórico e político para docentes em formação e em exercício, fortalecendo a compreensão de que a prática educativa é, essencialmente, um ato de liberdade e de transformação social. Espera-se, por fim, que este artigo provoque novos debates sobre a urgência de se repensar as políticas de formação docente no Brasil, resgatando a centralidade da práxis como motor de uma educação autenticamente emancipadora.

A práxis como conhecimento e ação transformadora

A epistemologia da práxis em Freire representa uma ruptura radical com as tradições pedagógicas que cindiram teoria e prática, sujeito e objeto, conhecimento e realidade. Para Freire (1999), o conhecimento não se reduz a um ato passivo de recepção de uma verdade dada, mas constitui um processo ativo, dinâmico e inacabado de construção coletiva. Configura-se uma “epistemologia da curiosidade”, na qual o sujeito cognoscente intervém no mundo em que está imerso, perguntando, desvelando contradições e, simultaneamente, transformando a si mesmo.

Esse movimento dinâmico define a essência da práxis. Freire (1987) a conceitua como a “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo”. Não se trata de uma ação fortuita ou de abstração pura: A práxis é a unidade indissociável entre teoria e prática; a ação desprovida de reflexão converte-se em ativismo cego; a reflexão sem ação resulta em verbalismo estéril. É nesse movimento dialético que o conhecimento se produz e se valida, instrumentalizando a emancipação social. O conhecimento possui, portanto, caráter teleológico, sua finalidade última é a libertação.

A base ontológica dessa teoria reside na concepção do ser humano como um “ser de práxis”, sabedor de seu próprio inacabamento. Diferente dos animais, que apenas são - “estão no mundo”, os seres humanos são - “sendo com o mundo” e “estando com o mundo”. Esse “estar-com” implica uma relação de intervenção, de decisão, de opção. Conforme Freire (1967), a educação que se funda nessa ontologia não pode ser um ato de

depositar informações, mas um ato de conhecer, que implica a curiosidade epistemológica do educando e do educador.

O modelo pedagógico que se opõe à epistemologia da práxis é o que Freire (1987) denomina “educação bancária”. Sob essa lógica, o educador é o sujeito soberano, os educandos são reduzidos a objetos e o conhecimento é uma “doação” vertical dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. A realidade é retratada como algo fragmentado e estático. Conforme Saviani (2007), tais variações pedagógicas partem de uma epistemologia empírico-positivista, na qual o saber é mera cópia do real, desprovido de historicidade ou potencial transformador.

Em contrapartida à concepção bancária na qual o papel do educador é o de sujeito detentor do saber e do educando é o de objeto passivo, Freire (1987) propõe a “educação problematizadora”. Nela, educandos e educadores se tornam sujeitos do processo, coinvestigadores da realidade e o conhecimento deixa de ser uma transmissão vertical de conteúdos estáticos para emergir do diálogo crítico sobre experiências vividas. Por fim, se a finalidade pedagógica do modelo tradicional assenta-se na adaptação e manutenção da ordem vigente, a educação problematizadora encara a prática pedagógica como um ato dinâmico de leitura e conhecimento do mundo voltado estritamente para a libertação humana.

Gadotti (1997), considerado um dos colaboradores de Paulo Freire, organizou uma obra biográfica sobre ele e, no segundo capítulo deste livro intitulado “A voz do biógrafo brasileiro: A Prática a Altura do Sonho” o autor destaca a trajetória intelectual e existencial do educador, destacando que a maior obra de Paulo Freire foi a sua própria vida. O foco principal foi demonstrar como a teoria pedagógica freiriana é indissociável de sua própria vida, ou seja, uma verdadeira materialização da práxis – a pedagogia de Paulo Freire nasceu de suas próprias vivências.

Gadotti (1997, p. 80) afirma que a dimensão política é a mais forte nas obras deste educador e, “[...] Por isso ele pensa a educação ao mesmo tempo como ato político, como ato de conhecimento e como ato criador.” Essa tríplice dimensão proposta por Freire colide frontalmente com as reformas curriculares de viés neoliberal, que tentam esvaziar a educação de seu caráter político e criador para reduzi-la a um mero treinamento técnico.

A epistemologia da práxis freiriana, portanto, é intrinsecamente política. Ao negar a neutralidade do conhecimento e da educação, Freire (1993) posiciona a pedagogia como uma prática ideológica, seja a serviço

da domesticação e da manutenção da ordem, seja a serviço da libertação e da transformação. Conhecer, em sua perspectiva, é sempre um ato político, pois implica tomar partido, optar por um projeto de sociedade. Esse é o ponto de virada que separa sua proposta das pedagogias críticas que, por vezes, se limitam à análise sem propor uma ação transformadora concreta.

O avanço da lógica neoliberal na educação brasileira: impactos na formação e na autonomia do professor

Se a epistemologia da práxis exige que a educação assuma seu caráter estritamente político e transformador, as políticas educacionais implementadas no Brasil nas últimas décadas caminharam na direção oposta. Sob o pretexto de modernização e eficiência, instaurou-se um projeto societário que busca neutralizar a dimensão crítica da escola e do trabalho docente, alinhando-os aos interesses corporativos globais. Compreender como esse processo se consolidou exige analisar a transição da educação como direito social para o estatuto de mercadoria.

Frigotto e Ciavatta (2003) demonstram que, a partir da década de 1990, a educação básica no Brasil foi subordinada ativa e consentidamente à lógica do mercado. Sob a tutela de organismos multilaterais (como o Banco Mundial e a UNESCO), a educação passou a ser gerida como um investimento em capital humano, destinado unicamente a alavancar a competitividade econômica do país na globalização. Esse alinhamento às diretrizes mercantis não apenas reconfigura o financiamento público, mas altera a própria identidade da escola pública e a dignidade do trabalho docente. Ao transferir a lógica empresarial para a organização da escola, destitui-se o caráter público e profissional da educação, conforme evidenciam Frigotto e Ciavatta (2003, p. 115):

[...] No âmbito organizativo e institucional, a educação básica, de direito social de todos, passa a ser cada vez mais encarada como um serviço ou filantropia. Com isso se passa a imagem e se instaura uma efetiva materialidade de que a educação fundamental não é dever do Estado e espaço para profissionais especializados e qualificados, mas para ações fortuitas e tópicas de amigos, padrinhos e de voluntários. Os professores foram sendo prostrados por uma avalanche de imposições, reformas sobre reformas e mudanças sobre mudanças, humilhados nas suas condições de vida e de trabalho e ignorados e desrespeitados no seu saber e profissão.

Percebe-se que a matriz neoliberal impõe uma perspectiva estritamente pragmática e instrumental ao campo pedagógico. Sob essa lógica, o conhecimento válido limita-se àquilo que pode ser quantificado, medido e aplicado de forma imediata no mercado de trabalho. A qualidade educacional passa a ser aferida de forma reducionista por exames padronizados (como o SAEB) e indicadores estatísticos (como o IDEB) – um projeto hegemônico que colide frontalmente com a proposta freiriana de educação.

Essa racionalidade é evidenciada por Rosa e Santos (2015) ao realizarem uma análise crítica do documento “Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: próximos passos”, produzido no ano de 2010 pelo Banco Mundial. Os autores sinalizam que as diretrizes para educação básica do organismo multilateral desconsideram as dimensões sociais, culturais e políticas inerentes ao processo educativo, além de intensificarem a precarização do trabalho e de formação dos professores.

[...] Entendemos que tais programas não contribuem em quase nada para a qualidade do processo de educação básica, pois são verdadeiros “pacotes” de formação e/ou pedagógicos, que vulgarizam o conhecimento dos professores oferecendo-lhes técnicas que quase sempre não respondem aos problemas de sala de aula (Rosa; Santos, 2015, p. 669)

A partir dessa premissa, a formação de professores tornou-se um dos alvos centrais das intervenções neoliberais, sendo capturada pela lógica instrumental que mercantiliza a escola pública. Em vez de um espaço de emancipação e reflexão crítica, a preparação docente passou a ser pautada pela entrega de receitas de aplicabilidade imediata e de baixa complexidade teórica.

Ao analisar esse cenário, Gomide (2010) demonstra que as políticas recomendadas por organismos como a UNESCO, sob o verniz da “qualidade” e do “protagonismo”, promovem, na verdade, a desqualificação do saber docente. A autora evidencia que esse modelo desloca o eixo da formação: esvazia-se a fundamentação teórica e científica do campo educativo para priorizar o desenvolvimento de competências atitudinais, valores comportamentais e técnicas de “aprender a aprender”. O professor deixa de ser um intelectual para ser convertido em um “acompanhante” do processo de aprendizagem, responsável individualmente por remediar problemas estruturais e sociais que ultrapassam a função da escola.

Esse esvaziamento teórico promovido pelas agendas globais vai na contramão da epistemologia freiriana. Para Paulo Freire (1999), a formação

docente deve se pautar na cientificidade e na retidão ética; por isso, suas proposições com relação a essa questão se chocam com a lógica que reduz a formação a um treinamento técnico de aplicabilidade rápida. A verdadeira práxis pedagógica exige a indissociabilidade entre a teoria rigorosa e a prática reflexiva. Ao substituir a epistême por modos puramente adaptativos de “ser e fazer”, o projeto neoliberal neutraliza a dimensão criadora e política do trabalho docente. O resultado, como adverte Gomide (2010) em diálogo com as críticas da área, é a conformação de um sujeito despolitizado e atomizado, despido da capacidade de compreender as contradições sociais e de agir coletivamente como agente de transformação.

Torna-se evidente, portanto, que o discurso neoliberal opera com um duplo padrão: exige um professor “supercompetente” e multifuncional, mas oferece-lhe uma formação aligeirada e condições de trabalho aviltantes. Esse fenômeno nos obriga a tensionar o próprio conceito de profissionalização docente, que nesse cenário, assume um caráter ambíguo. Se por um lado pode significar a valorização do magistério, por outro, como analisam Shiroma e Evangelista (2003), pode funcionar como uma “mística” que despolitiza o trabalho docente. A profissionalização acaba esvaziada, restringindo-se ao domínio de competências técnicas e à adesão a padrões de eficiência, em detrimento da formação de um profissional crítico, reflexivo e com consciência política. O professor se torna um técnico, um gestor de currículos e de resultados, e não mais um intelectual.

A política curricular da BNCC, como destacam Giaretta, Lima e Pereira (2022), é um exemplo emblemático dessa epistemologia neoliberal. Ao organizar o ensino em torno de “competências” e “habilidades”, a BNCC promove uma pedagogia das competências que fragmenta o conhecimento e o subordina a uma lógica de formação para o mercado. A formação humana, em sua dimensão crítica, estética e política, é relegada a um segundo plano, dando lugar a um treinamento para a resolução de problemas práticos e imediatistas.

Para compreender como essa lógica se internaliza e se perpetua no campo educacional, é útil recorrer aos conceitos de Bourdieu (2012) e a noção de *habitus*¹, talhada por esse pensador, pois ela nos ajuda a entender como as disposições neoliberais – a busca por eficiência, a competição,

1 O *habitus* configura um universo de classificações e de possibilidades que o agente que o internalizou assume como apriorismos mentais e práticos que se fazem perceber mas não são necessariamente percebidos, muito menos explicitados num cálculo racional – Retirado do Dossiê Pierre Bourdieu: o intelectual total, ABC de Bourdieu, publicado pela Revista CULT, Ano 15, Março, 2012, p. 32

a individualização – são incorporadas pelos agentes educacionais (professores, gestores, alunos), passando a parecer naturais e óbvias. O campo educacional, por sua vez, com suas regras e disputas, legitima certos tipos de capital (o capital técnico, o capital econômico) em detrimento de outros (o capital cultural crítico, o capital político).

Apple (1998), ao estabelecer um diálogo direto entre o pensamento de Freire e os desafios impostos pelo neoliberalismo, colabora para a compreensão desta realidade. Para o autor, as políticas neoliberais buscam dismantelar justamente os espaços de diálogo e de construção coletiva que a pedagogia freiriana defende. A lógica do mercado, com sua ênfase na escolha individual e na competição entre escolas, solapa a construção de uma comunidade educacional crítica e solidária. A resistência, portanto, precisa ser política e epistemológica.

O conflito é entre duas epistemologias radicalmente opostas. De um lado, a epistemologia da práxis, que é dialética, histórica, crítica, coletiva e transformadora. O conhecimento é um meio para a conscientização e a libertação. Do outro, a epistemologia neoliberal, que é positivista, a-histórica, pragmática, individualista e adaptativa. O conhecimento é um meio para a inserção no mercado e a reprodução do sistema. A formação de professores e a sua prática pedagógica configuram o principal palco dessa batalha.

Formação de professores: o palco da resistência epistemológica

Compreender a formação de professores como o epicentro dessa disputa epistemológica exige olhar para além dos currículos e adentrar o campo da intencionalidade política do ato de ensinar. Se o projeto neoliberal tenta reduzir esse espaço a um centro de treinamento e conformação técnica, a resistência pedagógica consiste em reafirmar a docência como uma atividade intelectual, crítica e inerentemente humana. Assim, o espaço formativo deixa de ser apenas um local de aplicação de métodos externos para se converter no território em que o futuro educador se constitui como sujeito de sua própria prática. Diante disso, a preparação docente se revela como o espaço crucial no qual a epistemologia da práxis pode ser reafirmada ou definitivamente abandonada.

É preciso, contudo, fazer uma distinção crucial, como propõem Magalhães e Souza (2018) e Silva (2018): a diferença entre uma

“epistemologia da prática” e uma “epistemologia da práxis”. A primeira pode se limitar à descrição e à sistematização das rotinas e dos saberes-fazer do cotidiano escolar, sem necessariamente questionar suas bases ou apontar para sua transformação.

A epistemologia da práxis, por sua vez, vai além. Ela parte da prática, mas a toma como objeto de reflexão crítica e de intervenção. Como afirma Silva (2018), trata-se de uma “perspectiva crítico-emancipadora” em que a formação do professor não se reduz à aquisição de técnicas, mas à construção de uma postura investigativa e política diante da realidade educacional. O professor-formador e o professor-em-formação se engajam em um processo coletivo de leitura crítica do mundo e da escola.

Uma formação de professores fundamentada nessa epistemologia, conforme defende Silva (2018), deve romper com a lógica da transmissão e da adaptação. Em vez de formar “especialistas” em aplicar métodos ou em cumprir o currículo, trata-se de formar “intelectuais transformadores”, capazes de compreender as determinações sociais, econômicas e políticas que atravessam a escola e de atuar intencionalmente para superá-las. O professor se torna um pesquisador de sua própria prática.

Limonta e Silva (2013) reforçam essa perspectiva ao defenderem que a discussão sobre a qualidade do ensino não pode ser reduzida a indicadores quantitativos. Uma educação de qualidade, na perspectiva crítico-emancipadora, é aquela que promove a formação humana em sua totalidade, que desenvolve o pensamento crítico, a criatividade, a sensibilidade e o compromisso social. A formação de professores para essa qualidade exige, portanto, um investimento em sua formação teórica, filosófica e política, e não apenas em seu treinamento técnico.

Essa necessidade de investimento robusto contrasta severamente com o histórico recente das políticas educacionais brasileira. Borges e Queiroz (2019), ao analisarem a formação de professores a partir dos anos 1990, apontam como as políticas públicas muitas vezes negligenciaram as epistemologias críticas em favor de modelos mais “pragmáticos” e alinhados às demandas do mercado. A formação docente foi fragmentada, com uma ênfase excessiva nos estágios supervisionados como mera aplicação de teorias descontextualizadas, e uma desvalorização dos cursos de licenciatura como espaços de construção do saber pedagógico.

Como consequência direta desse pragmatismo metodológico, a autonomia docente, um pilar da pedagogia freiriana, é constantemente desafiada nesse cenário. Freire (1999), em *Pedagogia da Autonomia*, afirma

que a autonomia se constrói na experiência, na responsabilidade, na decisão ética e na curiosidade epistemológica. No entanto, as políticas de controle curricular e de avaliação externa cerceiam o espaço de decisão do professor, tratando-o como um executor de tarefas e não como um autor de seu fazer pedagógico. A luta pela autonomia é, pois, uma luta epistemológica e política.

Diante de tal cerceamento, a práxis do professor-formador e do professor-em-exercício se torna, assim, um ato de resistência. Resistir à lógica do produtivismo acadêmico, que mede o trabalho pela quantidade de artigos publicados, e não por sua relevância social; resistir à pressão para “ensinar para o teste”, em detrimento de um ensino que provoque o pensamento crítico; resistir à desvalorização profissional e ao esvaziamento do sentido político do ato de educar. Cada uma dessas resistências é uma forma de práxis.

Finalmente, a epistemologia da práxis em Freire não é um método ou um conjunto de técnicas a serem aplicadas. Ela é uma “forma de estar no mundo” como educador. É uma postura permanente de abertura, de questionamento, de diálogo e de compromisso com a transformação da realidade em direção a uma sociedade mais justa, igualitária e democrática. Exige coragem para ousar, para errar, para aprender com o erro e para recomeçar, sempre na companhia de outros, em um movimento coletivo de criação e recriação do mundo e de nós mesmos.

Considerações finais

Neste artigo pretendeu-se destacar elementos fundamentais da práxis freiriana, estabelecendo um diálogo crítico com a epistemologia neoliberal que se naturalizou como verdade no contexto da educação brasileira contemporânea. Os objetivos específicos foram alcançados ao delimitar o conceito de práxis como unidade indissociável de reflexão e ação transformadora, ao identificar os contornos da epistemologia neoliberal em políticas como a BNCC e em diretrizes de formação docente, e ao sistematizar os elementos de uma formação de professores pautada na perspectiva crítico-emancipadora. A argumentação construída demonstrou que a práxis não é apenas um conceito pedagógico, mas uma epistemologia completa, uma forma de produzir conhecimento que é intrinsecamente política e voltada para a libertação.

A contribuição deste estudo reside em reafirmar a atualidade e a força política do pensamento de Paulo Freire como ferramenta de análise e resistência. Ao situar a epistemologia da práxis em oposição direta à lógica de mercado, o artigo se oferece como referencial teórico para educadores e pesquisadores que buscam fundamentar suas práticas e lutas em uma concepção de educação que não se rende ao tecnicismo e ao imediatismo. A distinção entre “epistemologia da prática” e “epistemologia da práxis” é um achado teórico importante que pode clarear o debate sobre a formação e o trabalho docente, evitando a cooptação de discursos “reflexivos” que, na prática, não levam à transformação.

Como limitações, reconhece-se que este é um estudo de natureza teórica, que não aborda a complexa tradução da epistemologia da práxis para o cotidiano das escolas. A implementação de uma formação e de uma prática pedagógica genuinamente freirianas esbarra em inúmeros obstáculos concretos – desde a precarização das condições de trabalho até a pressão por resultados em avaliações externas – que não puderam ser aprofundados aqui. Além disso, a vastidão da obra de Freire e dos estudos críticos sobre educação implica que muitas nuances e diálogos possíveis foram necessariamente deixados de lado.

Como encaminhamentos para futuras pesquisas, sugere-se a realização de estudos empíricos que investiguem como professores e coletivos escolares têm tentado materializar uma práxis freiriana em contextos marcados pelas políticas de *accountability* e controle. Pesquisas etnográficas em escolas, análises de projetos de formação continuada ou estudos biográficos de educadores engajados em práticas transformadoras poderiam revelar os desafios, as contradições e as potências da atualização do pensamento freiriano. Outro caminho frutífero seria a análise comparativa de diferentes propostas de formação de professores, avaliando em que medida elas se aproximam ou se distanciam da epistemologia da práxis aqui defendida. A luta por uma educação emancipadora é permanente e, por isso, a reflexão epistemológica que a sustenta também deve ser contínua.

Referências

ABC DE BOURDIEU. **Revista Cult**, São Paulo, Ano 15, março 2012, p. 32. Série Dossiê [impresso]

APPLE, Michael W. Freire, neoliberalismo e educação. In: APPLE, Michael W.; NÓVOA, Antonio. (Orgs.). **Paulo Freire: política e**

pedagogia. Porto: Porto Editora, 1998.

BORGES, Fabiana Kalil; QUEIROZ, Vanderleida Rosa de Freitas e. A formação de professores da educação básica a partir dos anos 1990: epistemologias e qualidade educacional. In: OLIVEIRA, Daniel Junior; FREITAS, Carla Conti de; REIS, Marlene Barbosa de Freitas (Orgs.). **Educação e formação de professores: cenários e práticas pedagógicas.** Goiânia: Scotti, 2019.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. Política e educação: ensaios. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003. Disponível em: www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf. Acesso em: 9 set. 2016.

GADOTTI, M. A voz do biógrafo brasileiro: a prática à altura do sonho. Revista da FAEEBA, v. 6, n. 7, jan./jun., p. 33-67, 1997.

GIARETA, Paulo Fioravante; LIMA, Cezar Bueno de; PEREIRA, Tarcísio Luiz. A política curricular da BNCC e seus impactos para a formação humana na perspectiva da pedagogia das competências.

RIAE- Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v.17, n. esp. 1, p. 0734-0750, mar. 2022.

GOMIDE, Ângela Galizzi Vieira. Políticas da Unesco para Formação de Professores no Brasil: uma leitura da desqualificação da educação brasileira. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, v. 5, n. 11, 2010. Disponível em: <https://seer.utp.br/index.php/a/article/view/1834>. Acesso em 10 jul. 2020.

LIMONTA, Sandra Valéria; SILVA, Kátia Augusta Curado P. C. da. Formação de Professores, trabalho docente e qualidade do Ensino. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra Valéria. (org.). **Qualidade da escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores.** Goiânia: CEPED

Publicações: América: Kelps, 2013.

MAGALHÃES, Solange M. Oliveira; SOUZA, Ruth Catarina C. de. Análise epistemológica do método. In: MAGALHÃES, Solange M. Oliveira; SOUZA, Ruth Catarina C. de. **Epistemologia da práxis e epistemologia da prática**: repercussões na produção de conhecimentos sobre professores. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018.

ROSA, Sandra Valéria Limonta; SANTOS, Willian Batista dos. Trabalho docente e qualidade da educação básica: crítica às diretrizes do banco mundial. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, n. 46, p. 665-687, set./dez. 2015.

SAVIANI, Dermeval. Epistemologia e teorias da educação no Brasil. Pro-Posições, v. 18, n. 1 (52) - jan./abr. 2007. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643570>. Acesso em: 12 maio 2020.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. A mística da profissionalização docente. **Revista Portuguesa de Educação**. Braga: Universidade do Minho, vol. 16, n. 2, 2003. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3668/3347>. Acesso em: 15 jul. 2020.

SILVA, Kátia Augusta Curado P. C da. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: a Pesquisa Qualitativa em Educação – o Positivismo, a Fenomenologia, o Marxismo. 5. ed. 18. reimpr. São Paulo: Atlas, 2010.

ENTRE A DISCIPLINA E A EMANCIPAÇÃO: EDUCAÇÃO, PODER E MOBILIDADE SOCIAL EM QUE HORAS ELA VOLTA?

Douglas Gomes da Silva
Daniel Junior de Oliveira

Introdução

O pensador francês Michel Foucault (1926 - 1984) destacou-se como um dos teóricos mais instigantes da história. Foucault abordou temas cotidianos, como a sexualidade e as relações de poder, e desenvolveu um método de pesquisa conhecido como genealogia. Entretanto, um de seus conceitos mais marcantes é o biopoder.

Em contraste com o método que Foucault utiliza para analisar o poder, conhecido como genealogia do poder, é necessário apresentar uma breve explicação de como o teórico emprega esse método para definir o poder, esclarecendo assim a forma como a análise do filme *Que Horas Ela Volta?* será conduzida. A genealogia é um método presente nas obras de Foucault, especialmente em sua obra de 1975, *Vigiar e Punir*. Esse método busca analisar e interpretar a influência do poder além do que já foi dito, ou seja, tem como objetivo descrever historicamente as interpretações que foram estabelecidas como verdades. Para Diniz e Oliveira (2014), utilizar-se desse método significa desconstruir o discurso essencialista de enunciados que se apresentam como grandes descobertas, demonstrando que esses enunciados são, na verdade, invenções originadas de discursos repetitivos. Dessa forma, a pesquisa genealógica não parte de um objeto fixo no presente para retornar ao passado em busca de explicação sobre sua origem.

A genealogia exige, portanto, a minúcia do saber, um grande número de materiais acumulados exige paciência. Ela deve construir seus monumentos ciclópicos não a golpes de grandes erros benfazejos, mas de pequenas verdades inaparentes estabelecidas por um método severo. Em suma, uma certa obstinação na erudição. A genealogia não se opõe à história como visão ativa e profunda do filósofo ao olhar

de toupeira do cientista; ela se opõe, ao contrário, ao desdobramento meta-histórico das significações ideais e das indefinidas teleologias. Ela se opõe à pesquisa da origem (Foucault, 1979, p. 16).

Segundo Foucault (1979), o biopoder é uma técnica de poder que busca exercer controle sobre a vida de uma determinada população, com o objetivo de moldar corpos economicamente produtivos e politicamente submissos. Foucault refere-se a essa submissão como a formação de corpos dóceis (Bertolini, 2018).

Embora o filme *Que horas ela volta?* Seja frequentemente analisado a partir das relações de classe, trabalho doméstico e desigualdades sociais, sua narrativa também oferece importantes elementos para reflexão no campo da Educação. Ao retratar a trajetória de Jéssica, filha de um empregada doméstica que se prepara para ingressar em uma das universidades mais prestigiadas do país, a obra evidencia o papel da escolarização na construção de perspectivas de futuro e na possibilidade de ruptura com posições sociais historicamente naturalizadas.

A contraposição entre a trajetória educacional de Jéssica e Fabinho, filho dos patrões, permite problematizar questões relacionadas ao acesso ao conhecimento, às oportunidades educacionais e às formas de reprodução ou superação das desigualdades sociais. Nesse sentido, a educação não aparece apenas como um elemento secundário da narrativa, mas como um dos fatores centrais que possibilitam compreender os processos de mobilidade social, resistência e transformação das condições objetivas de existência dos sujeitos.

Sob essa perspectiva, o filme possibilita refletir sobre o papel das instituições educativas na constituição das subjetividades, na formação de expectativas sociais e na construção de projetos emancipatórios. Assim, além de discutir as relações de poder presentes no cotidiano, a análise proposta busca compreender como a educação pode se constituir tanto em mecanismo de reprodução das hierarquias sociais quanto em possibilidade concreta de enfrentamento das desigualdades historicamente produzidas.

Ao propor essa análise, este artigo tem como objetivo analisar as relações de poder, disciplinamento e resistência representadas no filme *Que horas ela volta?* à luz das teorias foucaultianas, buscando compreender como tais relações contribuem para a produção de subjetividades e para a manutenção de hierarquia sociais. Além disso, procura-se discutir o papel da educação e da escolarização como elementos capazes de tensionar essas

relações de poder, evidenciando suas potencialidades na construção de trajetórias de resistência, emancipação e mobilidade social.

Que horas ela volta?

Que Horas Ela Volta? é um filme brasileiro do ano de 2015, roteirizado e dirigido por Anna Muylaert, que retrata a vida de Val, uma empregada doméstica interpretada pela atriz Regina Casé, que trabalha para uma família de classe alta no estado de São Paulo.

Val, originária do nordeste, migra para São Paulo em busca de uma vida melhor, deixando sua filha, Jéssica, interpretada pela atriz Camila Márdila, aos cuidados de uma mulher chamada Sandra (o filme não especifica a relação de Sandra com a família). Em São Paulo, Val consegue um emprego na casa de uma família de classe alta, onde se dedica com afinco ao trabalho e cuida do filho dos patrões(Bárbara, interpretada pela atriz Karine Teles e José Carlos, interpretado pelo ator Lourenço Mutarelli), Fabinho, interpretado pelo ator Michel Joelsas, assumindo quase que o papel de mãe do garoto, permanecendo neste emprego por mais de uma década.

Val, acostumada a ser tratada de maneira distinta dos demais moradores da casa, não questiona o motivo de ter que comer em uma mesa separada, de dormir em um quarto nos fundos da casa, próximo à área de serviço, e de não poder usar a piscina como os demais membros da família. Embora seus patrões se apresentem como modernos, evidenciam uma postura conservadora em seus costumes sociais. Mesmo afirmando que Val faz parte da família, nunca a tratam como tal, apesar de ela cuidar do filho deles como se fosse seu próprio.

A rotina de Val começa a se transformar com a chegada de sua filha Jéssica, que vem do Nordeste para São Paulo com o objetivo de prestar vestibular na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo. Val solicita então a autorização de sua patroa, Bárbara, para que Jéssica possa ficar alguns dias na casa até a data do exame. Contudo, essa mudança repentina de Jéssica para São Paulo é percebida como uma tentativa de reaproximação entre mãe e filha, já que Val havia deixado Jéssica sob os cuidados de Sandra para trabalhar na capital paulista. Val menciona em diversas ocasiões que sua saída do Nordeste e a decisão de trabalhar em São Paulo foram motivadas por conflitos com seu marido, pai de Jéssica.

A preparação de Jéssica para o ingresso no ensino superior constitui um dos elementos mais centrais da narrativa. Diferentemente de sua mãe, cuja trajetória foi marcada pela inserção precoce no mundo do trabalho e pela submissão às hierarquias sociais estabelecidas, Jéssica visualiza na educação uma possibilidade de ampliação de horizontes e transformação de sua condição social. A busca pela universidade ultrapassa a dimensão individual e passa a representar uma forma de enfrentamento das desigualdades historicamente construídas, aspectos que confere à obra significativa relevância para reflexões no campo educacional.

Ao longo do filme, fica claro que as condições de Val na casa dos patrões são caracterizadas por banalização, marginalização e submissão no trabalho. No entanto, essas questões começam a ser notadas e questionadas por Jéssica, que tem consciência de seus direitos.

A narrativa se intensifica quando Val, diante da chegada de sua filha à casa dos patrões, começa a questionar seu lugar na sociedade. Os questionamentos de

Val, motivados pelas observações de sua filha, permitem uma análise fundamentada nas teorias de Foucault.

Reflexões a partir dos conceitos de foucault

Michel Foucault (1926 - 1984) foi um filósofo, historiador e teórico social francês amplamente reconhecido por suas análises sobre poder, disciplina e as relações de controle na sociedade em geral. Foucault desenvolveu suas pesquisas a partir de uma abordagem metodológica inovadora, especialmente em sua análise sobre o poder e a forma como este é investigado. O teórico argumenta que, para compreender o conceito mais amplo de poder, é necessário descentralizar o objeto de estudo e adotar uma perspectiva marginalizada, ou seja, em vez de analisar o poder de dentro para fora, devemos analisá-lo de fora para dentro.

Foucault elabora sua análise do poder não a partir de soberanos, mas como os súditos foram constituídos gradualmente a partir da “multiplicidade dos corpos” e como aconteceu o progresso de sujeição que constituiu o sujeito que existe em cada súdito (Diniz; Oliveira, 2014, p. 148).

Foucault destaca que, inicialmente, os filósofos clássicos buscavam justificar o poder com base na soberania, onde os soberanos detinham o poder de decidir entre a vida e a morte dos subordinados, como afirmam

os autores Diniz e Oliveira (2014). No entanto, no século XVIII, na sociedade europeia, surgiu uma nova concepção de poder. Nesse período, o poder passou a ser exercido por meio da categorização dos sujeitos, ou seja, dos corpos das pessoas, que se tornaram o espaço onde se aplicava uma nova forma de poder, denominada por Foucault como biopoder. Esse novo tipo de poder se caracteriza pela individualização do sujeito, ou seja, por uma técnica destinada a torná-los dóceis.

Com base na interpretação de Diniz e Oliveira (2014) acerca do pensamento de Foucault, pode-se inferir que o sujeito se torna dócil por meio do poder disciplinar, entendido como uma técnica de poder que atua em rede, permeando instituições e aparelhos sociais, sem se configurar, contudo, como uma instituição ou um aparelho estatal em si.

A punição e a vigilância emergem como os principais mecanismos para a eficácia desse tipo de poder, já que a disciplina se manifesta como uma forma de organização do espaço. Essa técnica opera distribuindo os indivíduos por meio da inserção dos corpos em espaços individualizados, classificatórios e combinatórios.

No filme, o comportamento de Bárbara em relação a Val pode ser interpretado como uma forma de poder de submissão, pois Val é continuamente sujeita a um regime disciplinar em que as regras são implicitamente impostas. Essas regras, embora não explicitadas, são entendidas e seguidas por meio de códigos tácitos que regulam o comportamento esperado de alguém na posição de Val.

Não há explicitamente uma dominação do homem, mas uma espécie de introjecção que irá moldar a pessoa no processo que usará técnicas de adestramento do indivíduo que Foucault chama de “fábrica de indivíduos máquinas” [...] para fazer a “máquina” que se precisa, corrija-o lentamente a postura, uma coação calculada percorrerá paulatinamente cada parte do corpo, tornando-se senhor dele e se prolongando de forma silenciosa, aproveitando-se dos hábitos que se tornam cada vez mais automático (Diniz; Oliveira, 2014, p. 151).

Foucault (1979) desenvolve sua teoria sobre o poder disciplinar aplicável à sociedade como um todo. Quando consideramos uma sociedade politicamente constituída, estamos nos referindo a uma comunidade organizada em torno de um sistema de governo ou estrutura política formal, que define as normas, leis e instituições que regulam a convivência entre seus membros.

As formulações foucaultianas sobre disciplina e produção dos corpos dóceis ultrapassam os limites das instituições tradicionalmente

associadas ao controle social, permitindo compreender diferentes espaços de formação humana. Nesse sentido, a escola moderna constitui um dos exemplos mais significativos de instituição disciplinar, uma vez que organiza tempos, espaços, comportamentos e formas de avaliação que participam da constituição dos sujeitos. Tal perspectiva possibilita aproximar as reflexões desenvolvidas no filme das discussões educacionais contemporâneas acerca da formação, da normalização e da produção das subjetividades.

No entanto, as teorias de foucaultianas também podem ser aplicadas a ambientes menores onde existe um sistema hierárquico, como na casa dos patrões de Val, onde ela trabalha e reside. Nesse contexto, a casa pode ser vista como um microcosmo do poder, onde o espaço de Val é claramente definido e delimitado, restringindo-se à cozinha e ao seu quarto. Em contraste, os demais ambientes da casa, considerados mais nobres, são reservados para o desfrute e a dominação dos patrões.

A trama ganha novos contornos com a chegada de Jéssica à casa dos patrões. Nesse momento, Jéssica questiona Val sobre os motivos de ambas terem que ficar nos quartos dos fundos, em vez de ocuparem outros quartos da casa. Val responde que aquele quarto é adequado e que a “dona” Bárbara lhe deu o dinheiro para comprar o colchão onde Jéssica irá dormir. Nesse ponto do filme, é possível observar mais uma vez a manifestação do poder disciplinar e a hierarquização do poder.

Logo após a chegada de Jéssica à casa dos patrões, Val apresenta a filha a eles. Nesse momento do filme, José Carlos, o patrão de Val, conduz um tour pela casa, mostrando os ambientes que Jéssica descreve como modernistas. Ao chegarem aos quartos, Jéssica nota um quarto vazio e pergunta a quem ele pertence. José Carlos responde que é o antigo quarto de Fabinho, mas que agora é um quarto de hóspedes, e, quando Jéssica pergunta se está ocupado, ele diz que não.

Surpreendendo a todos, Jéssica expressa o desejo de ficar naquele quarto. Val prontamente repreende a filha, enfatizando que o espaço destinado a elas é outro. Mais uma vez, podemos observar a sutil subordinação que Val enfrenta em relação aos patrões.

A condição de hierarquização dos espaços é evidenciada durante um diálogo entre Bárbara e Jéssica, no qual a patroa de Val repreende Jéssica por decidir, por conta própria, se hospedar no quarto de hóspedes, que até então havia sido apresentado como o quarto de Fabinho.

Dona Bárbara - Você sabia que esse quarto aqui era do Fabinho? Jéssica
- Sei.

Dona Bárbara - Então... É que você não pode ficar no quarto dele, entende? Esse aqui foi o único quarto que conseguimos, mas ele é ótimo, você vai ver. Jéssica - Eu gostei mais do outro.

Dona Bárbara - O quê? O do Fabinho? Não, aquele não é para você. É que... o Fabinho está vindo de viagem e vai ficar aqui.

Jéssica - Ele não ia ficar no quarto da Val?

Dona Bárbara: Não, não. O Fabinho vai ficar no quarto dele. Não tem outro lugar para você (Que horas ela volta? 2015).

O resultado da atitude de Bárbara reflete e reforça a ideia de que os espaços funcionam como formas de controle e poder. Isso ocorre porque esses espaços são organizados e subdivididos para estabelecer uma hierarquia, assegurando que os indivíduos se comportem conforme as normas determinadas pelos que detêm o poder.

O espaço é uma forma de controle e de poder. Os espaços são organizados e divididos para criar uma hierarquia e garantir que os indivíduos se comportem de acordo com as normas estabelecidas. A hierarquização do espaço não é apenas uma questão de localização, mas de definir e regular os comportamentos e as relações de poder dentro desses espaços (Foucault, 1975, p. 218).

Mesmo com a imposição de Bárbara para que Jéssica permaneça nos quartos dos fundos com sua mãe, a garota demonstra sua preferência por ficar no quarto que simbolicamente pertence ao filho dos patrões. Com essa atitude, Jéssica evidencia sua resistência às normas estabelecidas naquele ambiente social, desafiando o status quo.

Foucault (1976) afirma que onde há poder, também há resistência, pois o poder nunca é absoluto. A resistência, portanto, não é uma reação externa ao poder, mas sim uma parte intrínseca da própria relação de poder. Foucault apresenta essa argumentação em seu livro *História da Sexualidade, Volume 1: A Vontade de Saber* (1976). Segundo o autor,

[...] onde há poder, há resistência, e ainda que essa resistência não esteja no mesmo nível ou na mesma forma que o poder, ela é uma parte integral das relações de poder. O poder nunca é absoluto e está sempre sujeito a ser contestado (Foucault, 1976, p. 95).

Sem dúvida, Jéssica se distancia dos padrões que o poder impõe aos indivíduos na tentativa de normatizar e disciplinar os corpos. Ao perceber que sua mãe é constantemente repreendida por Bárbara, Jéssica começa a questionar a posição de sua mãe na sociedade. Em um momento, Val comenta sobre a simples ação de se sentar à mesa, e Jéssica a questiona:

“Por que você nunca se sentou aqui?” Com essa pergunta, fica evidente que a internalização do poder disciplinar já se manifestou, pois Val considera normal o fato de não se sentar à mesa onde os patrões fazem suas refeições.

Apesar da desorientação causada por Jéssica ao quebrar a norma de se sentar à mesa dos patrões, Val continua a seguir rigorosamente as regras estabelecidas por eles. Quando Jéssica questiona essa prática, Val responde: “Aqui, cada um tem seu lugar!” Esse momento ilustra a teoria de foucaultiana sobre a normatização das relações de poder e as divisões sociais, onde o teórico afirma que o poder não apenas controla os corpos, mas também define o espaço de cada indivíduo, exercendo controle tanto sobre suas ações quanto sobre seu lugar na estrutura social.

Ao longo do filme, outras situações de regulação e controle se manifestam, como quando Jéssica é surpreendida por Bárbara enquanto toma sorvete na cozinha da casa, o qual, segundo Bárbara, pertence a seu filho Fabinho. Ao perceber a movimentação e a conversa na cozinha, espaço que está reservado a ela e sua mãe, Val imediatamente adentra à cozinha e adverte a filha dizendo:

Val: - Você não pode tomar sorvete, Jéssica. Isso é de Fabinho. Jéssica: - Por quê? Tá na geladeira, qualquer um pode pegar. Val: - Não é assim. Cada um tem sua coisa.

Jéssica: - Mas quem falou que só ele pode comer? Eu estou com vontade, vou pegar.

Val: - Jéssica, aqui na casa dos outros, a gente tem que respeitar as regras. Jéssica: - E se a regra não faz sentido? (Que horas ela volta? 2015).

No diálogo entre Val e Jéssica, percebe-se o inconformismo da jovem em relação à regra que a impede de tomar o mesmo sorvete que o filho dos patrões. Contudo, no mesmo diálogo, nota-se a interiorização das normas estabelecidas pelos patrões por parte de Val. À luz da teoria de Foucault (1975), fica evidente que Val está em plena conformidade com o sistema de poder, insistindo que as regras devem ser seguidas rigidamente, mesmo quando parecem arbitrárias. O autor explica que o poder regula a vida dos indivíduos por meio de normas e regras, muitas vezes seguidas sem questionamento.

Quando Val reforça para sua filha que “cada um tem sua coisa” e que “as coisas são como são”, ela assume o papel de agente ativo do poder. No entanto, essa atitude de Val é abrupta, pois ela já internalizou as normas que dividem os espaços e os recursos dentro de casa. Como Foucault

(1979) sugere, o poder se perpetua não apenas pela força, mas também pela internalização de normas que os indivíduos passam a acreditar e a aplicar tanto em si mesmos quanto nos outros ao seu redor.

Quando Jéssica é responsabilizada por ter tomado o sorvete de Fabinho, ela começa a desafiar novamente as normas da casa e faz uma série de questionamentos que podem ser relacionados à teoria da resistência proposta por Foucault (1979). Segundo o teórico, a resistência é uma parte essencial do poder, pois, como mencionado anteriormente, a resistência está inserida na dinâmica do poder e não fora dela.

Na cena, Jéssica se encontra na cozinha, pois foi esse o local que Bárbara determinou para ela durante sua estadia em sua casa. Bárbara, de forma sutil e abrangente, reforça repetidamente a Val que sua filha só poderá permanecer na casa até a data do vestibular que ela irá prestar. Em resposta, Val tenta ajustar o comportamento da filha às normas estabelecidas por Bárbara, buscando discipliná-la de acordo com essas regras. Segundo Foucault (1975), a disciplina é uma ferramenta de poder que molda os corpos e as mentes dos indivíduos para que se conformem às expectativas sociais estabelecidas.

O poder moderno não se exerce simplesmente através da repressão, mas sobretudo pela regulação, pela normatização e pelo controle detalhado dos corpos e das populações. Ele se manifesta em práticas que regulam a vida cotidiana, disciplinando os indivíduos e gerando sujeitos conformes às normas estabelecidas (Foucault, 1976, p. 139).

Sob a perspectiva de pelo autor sobre os espaços delimitados pelo poder, nos quais Val e Jéssica estão confinadas, é pertinente destacar a cena que ocorre na piscina da casa. Durante um passeio pelo jardim, Jéssica e Val encontram Fabinho e seu amigo brincando na piscina. Fabinho então convida Jéssica a se juntar a eles, mas Val a repreende. No entanto, Fabinho, desconsiderando a advertência, agarra Jéssica pela cintura e pula com ela na piscina. Os três continuam brincando até que Bárbara os interrompe, repreendendo Fabinho. Contudo, é evidente que a repreensão não se dá pela brincadeira em si, mas pelo fato de Jéssica estar participando.

Em seguida, Bárbara liga para o piscineiro, ordenando que a piscina seja esvaziada, justificando tal ação a Val como sendo necessária devido à presença de um “rato” na piscina.

Foucault (1975) ensina que o poder permeia toda a sociedade de forma capilar, influenciando todos os aspectos da vida, desde as instituições até as relações pessoais. A cena da piscina exemplifica como esse espaço

funciona como um dispositivo de poder que estabelece e reforça a ordem social. Ao entrar na piscina com Fabinho e seu amigo, Jéssica rompe essa barreira social e resiste ao poder disciplinar, recusando-se a submeter-se às regras que determinam que aquele espaço específico não é destinado a ela. A ação de Jéssica pode ser vista como um ato de resistência, que expõe e desafia a microfísica do poder operante na casa.

Educação, mobilidade social e resistência em que horas ela volta?

As relações de poder analisadas ao longo desta análise não se restringem ao ambiente doméstico retratado no filme. Embora a narrativa evidencie mecanismos de disciplinamento, normatização e hierarquização presentes na convivência entre patrões e empregados, a obra também oferece importantes elementos para reflexão acerca da educação e de seu papel na constituição das trajetórias sociais dos sujeitos. A chegada de Jéssica a São Paulo para prestar vestibular, bem como sua posterior aprovação em uma das universidades mais prestigiadas do país, desloca a discussão para o campo educacional, permitindo problematizar as relações entre escolarização, desigualdades sociais, mobilidade social e formação humana.

A educação assume papel central na narrativa, não apenas como mecanismo de acesso ao conhecimento, mas também como espaço de formação de sujeitos capazes de interpretar criticamente a realidade e questionar posições sociais historicamente naturalizada. A trajetória de Jéssica evidencia que a escolarização pode constituir importante instrumento de ampliação das possibilidades de participação social, ao mesmo tempo em que revela os limites estruturais impostos pelas desigualdades que atravessam a sociedade brasileira. Assim, a análise da obra possibilita discutir tanto os processos de reprodução social quanto as potencialidades da educação na construção de trajetórias marcadas pela resistência e pela emancipação.

Educação e mobilidade social

A dimensão educacional constitui um dos elementos centrais da narrativa da obra analisada, permitindo ampliar a discussão para além das relações domésticas e evidenciar os mecanismos sociais que produzem e

reproduzem desigualdades. A chegada de Jéssica a São Paulo para prestar vestibular representa mais do que uma mudança geográfica; simboliza a busca pelo acesso a espaços historicamente ocupados pelas camadas socialmente privilegiadas. Sendo assim, é notório que a educação aparece como possibilidade concreta de transformação das condições objetivas de existência e de ampliação das oportunidades sociais.

Nos estudos reelaborados por Oliveira e Borges (2023), os autores sinalizam que as finalidades educativas não são neutras, mas estão vinculadas a projetos de sociedade que expressam diferentes concepções de formação humana e de organização social. A escola, portanto, constitui um espaço de disputas políticas, ideológicas e pedagógicas, no qual diferentes interesses procuram definir quais conhecimentos devem ser ensinados e quais sujeitos se pretendem formar. Sob essa perspectiva, a trajetória de Jéssica evidencia a importância da educação como instrumento capaz de romper, ainda que parcialmente, os limites impostos pelas desigualdades de origem social.

O filme traz a problematização a ideia de meritocracia amplamente difundida pelos discursos neoliberais. Embora Jéssica alcance êxito em seu processo de ingresso ao ensino superior, sua trajetória revela que o sucesso educacional não pode ser explicado exclusivamente pelo esforço individual. Oliveira e Freitas (2022) destacam que as políticas educacionais influenciadas pelo neoliberalismo tendem a enfatizar a responsabilização individual e a lógica do mérito, obscurecendo as desigualdades históricas e estruturais que condicionam o acesso aos bens culturais e educacionais. Nesse contexto, o filme demonstra que as oportunidades não se apresentam de forma igualitária para todos os sujeitos.

Essa discussão aproxima-se das reflexões de Libâneo (2012, 2019), retomadas por Oliveira e Freitas (2022), ao afirmarem que a escola pode assumir funções distintas conforme as finalidades educativas que orientam sua organização. Enquanto determinados grupos sociais têm acesso a uma formação científica e cultural ampla, outros recebem uma educação voltada predominantemente para a adaptação social e para inserção subordinada no mercado de trabalho. Tal dualidade torna-se perceptível na narrativa cinematográfica ao contrastar as trajetórias de Jéssica e Fabinho, personagens que ocupam posição social distintas e que, consequentemente, experimentam oportunidades educacionais também diferenciadas.

Ao ingressar em um espaço tradicionalmente reservado às elites, Jéssica rompe simbolicamente fronteiras sociais historicamente

naturalizadas. Sua postura questionadora diante das normas implícitas da casa dos padrões expressam não apenas um conflito geracional, mas também a emergência de novas possibilidades de consciência e ação social. Sendo assim, sua trajetória pode ser compreendida como manifestação de uma educação que ultrapassa a mera propagação para o mercado e contribui para a formação de sujeitos capazes de interpretar criticamente a realidade.

Contudo, *Que Horas Ela Volta?* Evidencia que a educação ocupa uma posição contraditória na sociedade contemporânea. Ao mesmo tempo em que pode contribuir para a reprodução das desigualdades, também pode constituir um espaço privilegiado de resistência, emancipação e transformação social. A experiência de Jéssica demonstra que o acesso ao conhecimento possibilita não apenas a mobilidade social, mas também a construção de novas formas de compreender e questionar as estruturas de poder presentes na sociedade brasileira.

Educação como resistência e emancipação social

Ao problematizar as relações de classe, poder e desigualdade presentes na sociedade brasileira, *Que Horas Ela Volta?* Permite compreender a educação não apenas como mecanismo de ascensão social, mas também como espaço de resistência e emancipação humana. A narreativa evidencia que o acesso ao conhecimento pode favorecer a construção de novas formas de compreender a realidade e questionar estruturas historicamente consolidadas de dominação e exclusão.

A educação constitui um campo de disputa entre projetos societários antagônicos. De um lado, encontram-se as concepções educacionais alinhadas aos interesses neoliberais, que tendem a reduzir a formação humana à demandas do mercado e à lógica da produtividade. De outro, situam-se perspectivas comprometidas com a formação integral dos sujeitos, capazes de promover autonomia intelectual, consciência crítica e participação democrática. Nessa perspectiva, a educação ultrapassa a função de preparar indivíduos para o trabalho e assume o papel de contribuir para a formação de sujeitos conscientes de sua inserção histórica e social, conforme argumentado por Oliveira e Freitas (2022).

Essa compreensão torna-se evidente na trajetória de Jéssica. Ao buscar o ingresso em uma universidade pública, a personagem desafia expectativas socialmente construídas sobre o lugar que deveria ocupar na estrutura social. Sua postura questionadora diante das normas implícitas

que regulam a convivência na casa dos partrões revela uma consciência que não se limita à aceitação passiva das hierarquias existentes. Ao contrário, evidencia uma disposição para questionar padrões de comportamento historicamente naturalizados, demonstrando que o acesso ao conhecimento pode favorecer processos de emancipação individual e coletiva.

Os estudos realizados por Oliveira e Freitas (2022) e por Silva (2025), defendem que uma educação pautada na perspectiva histórico-cultural possui potencial para constituir-se coo forma de resistência às políticas educacionais neoliberais, uma vez que prioriza o desenvolvimento humano por meio da apropriação dos conhecimentos científicos e culturais produzidos historicamente pela humanidade. Nessa concepção, a escola deve promover o desenvolvimento das capacidades intelectuais dos estudantes, possibilitando-lhes compreender criticamente a realidade e atuar sobre ela de forma transformadora.

O filme evidencia justamente essa dimensão emancipatória da educação. Diferentemente de uma formação voltada exclusivamente para a adaptação ao mercado de trabalho, a experiênciia educacional de Jéssica possibilita o desenvolvimento de uma postura autônoma diante das realções sociais. Sua presença no espaço universitário representa simbolicamente a ruptura com os limites impostos por condições econômicas e sociais historicamente desiguais. Ao ocupar um lugar tradicionalmente reservado Às elites, a personagem questiona estruturas de privilégio e evidencia que a educação pode constituir um instrumento de democratização social.

Oliveira e Borges (2023) reforça a ideia de que as finalidades educativas escolares estão vinculadas aos projetos de sociedade que orientam a formação das novas gerações. Quando fundamentada em princípios democráticos e humanizadores, a educação contribui para a construção de sujeitos capazes de interpretar criticamente o mundo e participar ativamente da transformação da realidade social. Tal compreensão afasta-se das concepções utilitaristas que restringem a educação à formação de mão de obra e reafirma seu papel na constituição da cidadania e da autonomia intelectual.

Que Horas Ela Volta? Apresenta a educação como um importante instrumento de resistência às desigualdades sociais e às formas de dominação simbólica que estruturam as relações de classe. Ao retratar a trajetória de Jéssica e as transformações provocadas por sua presença naquele ambiente, o filme evidencia que o acesso ao conhecimento pode contribuir para a superação de barreiras historicamente estabelecidas,

fortalecendo processos de emancipação humana e de construção de uma sociedade mais democrática e socialmente justa.

Finalidades educativas, currículo e projetos de sociedade

As discussões apresentadas em *Que Horas Ela Volta?* nos permite refletir sobre as finalidades educativas que orientam a formação dos sujeitos na sociedade contemporânea. Oliveira e Borges (2023), discorre que as finalidades educativas escolares não são neutras, mas estão vinculadas a projetos sociais e políticos que expressam diferentes concepções de ser humano, sociedade e educação. Essa perspectiva reformula a compreensão da escola como uma instituição que participa da produção e da reprodução de valores sociais, aspectos que dialoga com as desigualdades e disputas de poder evidenciadas ao longo da análise do filme.

Ao analisar o percurso de Jéssica, observa-se que sua busca pela universidade ultrapassa a dimensão individual e evidencia o papel da educação na ampliação das possibilidades de participação social. Essa compreensão aproxima-se da perspectiva histórico-cultural apresentada por Libâneo (2019), segundo a qual a educação escolar deve assegurar aos estudantes a apropriação dos conhecimentos científicos e culturais historicamente produzidos, contribuindo para o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais e para sua inserção na vida social.

Por outro lado, Oliveira e Borges (2023) destacam que as concepções neoliberais de educação tendem a orientar o currículo para a adaptação dos sujeitos às demandas do mercado, enfatizando habilidades e competências voltadas à empregabilidade e à competitividade. Nessa lógica, a formação humana corre risco de ser reduzida a uma perspectiva instrumental, afastando-se de uma educação comprometida com a reflexão crítica e com a transformação social dos indivíduos.

O filme evidencia que a educação não pode ser compreendida apenas como mecanismo de inserção profissional, mas como prática social capaz de ampliar horizontes, promover autonomia intelectual e possibilitar o questionamento de hierarquias historicamente neutralizadas. A trajetória de Jéssica demonstra que o acesso ao conhecimento pode representar não apenas uma conquista acadêmica, mas também uma forma de resistência às desigualdades e de construção de novas possibilidades de existência social.

Considerações finais

A análise do filme *Que Horas Ela Volta?* permitiu compreender como as relações de poder se manifestam nas interações cotidianas e como essas relações produzem formas sutis de disciplinamento e hierarquização social. A partir das contribuições teóricas de Foucault (1975), foi possível identificar mecanismos de poder que atravessam os espaços domésticos, organizam comportamentos, delimitam lugares sociais e produzem sujeitos que, muitas vezes, internalizam as normas às quais estão submetidos.

As experiências vivenciadas por Val evidenciam como o poder disciplinar atua na constituição de corpos dóceis, capazes de aceitar determinadas condições sociais como naturais. Durante grande parte da narrativa, a personagem reproduz comportamentos marcados pela obediência e pela aceitação das hierarquias estabelecidas pelos patrões. Entretanto, a chegada de Jéssica desencadeia um processo de questionamento dessas estruturas, possibilitando que Val reflita sobre sua própria posição social e sobre os limites que lhe foram historicamente impostos.

Sob a perspectiva foucaultiana, a resistência ocupa papel fundamental nas relações de poder. Nesse sentido, Jéssica representa uma figura de enfrentamento às normas naturalizadas que organizam a dinâmica da casa. Sua recusa em aceitar determinados espaços, comportamentos e expectativas sociais evidencia que as relações de poder não são absolutas, mas constantemente tensionadas pelas ações dos sujeitos. Como demonstra Foucault (1975), onde há poder também existem possibilidades de resistência, ainda que estas ocorram em escalas cotidianas e aparentemente discretas.

Além das reflexões acerca do poder disciplinar, o filme possibilita importantes discussões para o campo da Educação. A trajetória de Jéssica evidencia que a escolarização e o acesso ao conhecimento podem constituir instrumentos significativos de ampliação das possibilidades de participação social. Sua aprovação em uma universidade pública de prestígio simboliza não apenas uma conquista individual, mas também a possibilidade de questionamento das desigualdades historicamente produzidas e das posições sociais tradicionalmente atribuídas aos sujeitos das classes populares.

Nessa perspectiva, a educação revela-se como um espaço de disputa entre diferentes projetos de sociedade. Conforme discutido ao longo deste trabalho, as finalidades educativas escolares não são neutras, mas expressam concepções de formação humana, cidadania e desenvolvimento social.

Assim, a escola pode tanto contribuir para a reprodução das desigualdades quanto favorecer processos de emancipação, autonomia intelectual e formação crítica dos sujeitos.

Dessa forma, *Que Horas Ela Volta?* ultrapassa a condição de uma narrativa sobre relações de trabalho doméstico e desigualdade social, constituindo-se também como uma importante reflexão sobre educação, mobilidade social e resistência. Ao articular as contribuições de Foucault às discussões educacionais contemporâneas, o filme permite compreender que os processos de transformação social dependem não apenas da contestação das estruturas de poder, mas também da ampliação do acesso ao conhecimento e das possibilidades de formação humana crítica e emancipatória.

Referências

- BERTOLINI, Jeferson. O conceito de biopoder em Foucault: apontamentos bibliográficos. **Saberes: Revista interdisciplinar de Filosofia e Educação**, v. 18, n. 3, 2018.
- DINIZ, Francisco Rômulo Alves; OLIVEIRA, Almeida Alves de. **Foucault: do poder disciplinar ao biopoder**. Scientia, v. 2, n. 3, p. 01-217, 2013.
- FOUCAULT, Michel. **A história da sexualidade volume 1: A vontade de saber**. Tradução por Maria Thereza Albuquerque e JA Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1988. Publicação original, 1976.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: edições Graal, 1979.
- FOUCAULT, Michel. **Surveiller et punir: La naissance de la prison**. (tradução de Raquel Ramalhete, Vigiar e Punir: nascimento da prisão, Petrópolis, Editora Vozes). 1975.
- LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, Mar. v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Finalidades educativas escolares em disputa, currículo e didática**. In: LIBÂNEO, José Carlos et al. (org.). *Em defesa do direito à educação escolar: didática, currículo e políticas educacionais em debate*. [E-book]. Goiânia: Gráfica UFG, 2019.

OLIVEIRA, Daniel Junior de; BORGES, Elisabeth Maria de Fátima . Finalidades educativas escolares: alguns apontamentos para compreender a escola no atual contexto. **Revista Científica Facmais**, v. 21, p. 109-120, 2023.

OLIVEIRA, Daniel Junior de; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira . Em busca de resistência e enfrentamento das políticas educacionais neoliberais. revelli- **Revista de Educação, Língua e Literatura da UEG-Inhumas**, v. 14, p. 1-17, 2022.

OLIVEIRA, Daniel Junior de; FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira. Finalidades educativas escolares no século XXI: formação neoliberal desumanizante e concepção emancipatória da formação humana. **Fragmentos de Cultura**, v. 34, p. 750-783, 2024.

QUE HORAS ELA VOLTA? Dirigido por Anna Muylaert. 2015. YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=abcdefghijkl>. Acesso em: 02 ago. 2024.

SILVA, Douglas Gomes da et al. **Ensino de Física no Ensino Médio e o desenvolvimento dos alunos: análise crítica da literatura e proposta metodológica fundamentada em Davydov e Hedegaard**. 2025. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Mais, Inhumas, 2025.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Daniel Junior de Oliveira: Possui Pós-doutorado e doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO), na linha de pesquisa Teorias da Educação e Processos Pedagógicos. Pós-doutorando pela Universidade de Salamanca, Espanha. É mestre em Educação, com pesquisa na linha Políticas e Gestão da Educação. Possui graduação em Pedagogia e especialização em Docência Universitária pela Universidade Estadual de Goiás (UEG), além de especialização em Gestão Escolar. Atualmente, é professor do Centro Universitário Mais - UniMais, em Inhumas, Goiás, e professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Acadêmico em Educação (PPGE UniMais). É coordenador do Grupo de Pesquisa Políticas Educacionais e Finalidades Educativas Escolares (GPPEFEE), vinculado ao (CNPq). Integra o projeto de pesquisa em rede interinstitucional “Concepções de Diferentes Agentes Sociais sobre Finalidades Educativas Escolares no Século XXI: um estudo no estado de Goiás”, coordenado pelo professor Dr. José Carlos Libâneo e pela professora Dra. Raquel A. Marra da Madeira Freitas. Possui experiência na docência da Educação Básica e do Ensino Superior. Atua, principalmente, nas áreas de Políticas Educacionais, Formação de Professores, Finalidades Educativas Escolares e Gestão Escolar. E-mail: danieljunior@facmais.edu.br

Selma Regina Gomes: Pós-doutorado Estratégico (2026) pela Universidade Estadual de Goiás (bolsista Capes – PDPG), Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2019), Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2012), Especialização em Psicologia Educacional pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2001), Especialização em Psicopedagogia pela Universidade Estadual de Goiás (2001), Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás (1989). Professora aposentada da Secretaria Estadual de Educação do Estado de Goiás. É docente efetiva no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Acadêmico em Educação do Centro Universitário Mais – UniMais, Inhumas, Goiás. Tem experiência na área de Educação, atuando no Ensino Superior (1990 a 2010), na Universidade Estadual de Goiás com as disciplinas: Didática, Psicologia, Fundamentos da Educação; na Coordenação do curso de Pedagogia, Coordenação de

Estágio e Coordenação Pedagógica. Vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão (GEPEDI) na Universidade Estadual de Goiás. ORCID <https://orcid.org/0000-0002-2033-5807>
E-mail: selma@facmais.edu.br

Douglas Gomes da Silva: Licenciado em Física pela Universidade Federal de Goiás (UFG), licenciado em Matemática, especialista em diferentes áreas do conhecimento, Mestre em Educação e doutorando em Educação. Atua como professor da educação básica na rede pública estadual de Goiás e como docente no ensino superior no Centro Universitário Mais - UniMais, ministrando disciplinas de Física, Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), Matemática Financeira e Estatística e Pesquisa Operacional. Desenvolve pesquisas com ênfase no Ensino de Física, fundamentadas na Teoria Histórico-Cultural e no Ensino Desenvolvimental, especialmente a partir das contribuições de Lev S. Vygotsky e Vasili V. Davydov, dedicando-se aos estudos sobre formação do pensamento teórico, didática da Física, formação de professores, mediação pedagógica e organização do ensino. É autor e coautor de artigos científicos, capítulos de livros e trabalhos apresentados em eventos acadêmicos, além de atuar como orientador de Trabalhos de Conclusão de Curso e parecerista científico. E-mail: proffisicadouglas@gmail.com

SOBRE AS AUTORAS E AUTORES

Ana Paula Leite da Silva: Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Mais - UniMais. Professora Efetiva da Secretaria de Estado da Educação/SEDUC/Goiás. Professora Efetiva da Rede Municipal de Inhumas GO. Graduada em Pedagogia na UEG. Pós-Graduação em Educação inclusiva: O paradigma da inclusão na educação básica pela Faculdade Delta. E-mail: ana.lpaula@aluno.facmais.edu.br

Anny Carolina de Oliveira: Doutora em Educação e Mestre em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Possui graduação em Química (Licenciatura) pela UFU e em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR). Foi bolsista PIBID/CAPES e professora substituta na UFTM. Atualmente, leciona no ensino superior e coordena o Núcleo de Pesquisa, Iniciação Científica, Internacionalização e Inovação (NUPI) da Faculdade Mais de Ituiutaba. Integrou a comissão avaliadora do PNLD e é membro dos grupos de pesquisa Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação de Professores e Ensino de Ciências (FORPEC)/UFTM e Amplia - Amálgama em educação, ciência e arte/UFU, pesquisando sobre formação docente, extensão universitária, alfabetização científica e gênero na ciência. E-mail: anny.oliveira@facmais.edu.br

Bianca Carvalho Pereira: Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE do Centro Universitário Mais – UniMais. Especialização em Neuropsicopedagogia pela Universidade Pitágoras Unopar. Especialização em Ensino da Leitura, Escrita e Produção de Texto pela Universidade Pitágoras Unopar. Graduada em Pedagogia pela Universidade Pitágoras Unopar. Graduada em Licenciatura Letras – Português, pela Universidade Pitágoras Unopar. Professora no Colégio Estadual José de Anchieta. E-mail: bianca.pereira@aluno.facmais.edu.br

Celma de Jesus Cândida Silva: Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE do Centro Universitário Mais – UniMais. Possui graduação em Geografia pela Universidade Estadual de Goiás. Atualmente é Professora da Escola Estadual Antônio Carrijo de

Souza. Tem experiência na área de Geografia. Celma.silva@aluno.facmais.edu.br

Daniel Junior de Oliveira: Possui Pós-doutorado e doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO), na linha de pesquisa Teorias da Educação e Processos Pedagógicos. É mestre em Educação, com pesquisa na linha Políticas e Gestão da Educação. Possui graduação em Pedagogia e especialização em Docência Universitária pela Universidade Estadual de Goiás (UEG), além de especialização em Gestão Escolar. Atualmente, é professor do Centro Universitário Mais - UniMais, em Inhumas, Goiás, e professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Acadêmico em Educação (PPGE UniMais). É coordenador do Grupo de Pesquisa Políticas Educacionais e Finalidades Educativas Escolares (GPPEFEE). Integra o projeto de pesquisa em rede interinstitucional “Concepções de Diferentes Agentes Sociais sobre Finalidades Educativas Escolares no Século XXI: um estudo no estado de Goiás”, coordenado pelo professor Dr. José Carlos Libâneo e pela professora Dra. Raquel A. Marra da Madeira Freitas. Possui experiência na docência da Educação Básica e do Ensino Superior. Atua, principalmente, nas áreas de Políticas Educacionais, Formação de Professores, Finalidades Educativas Escolares e Gestão Escolar. E-mail: danieljunior@facmais.edu.br

Daniella Couto Lôbo: Licenciada em Pedagogia, Mestre em Educação e Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-Goiás). Docente Permanente no Programa de Pós- Graduação em Educação /Centro Universitário Mais (UniMais), onde integra a Linha de Pesquisa Educação, Instituições e Políticas Educacionais e coordena o projeto de pesquisa: Políticas públicas e o direito à educação: desdobramentos na Educação Básica. Docente do curso de Pedagogia do Instituto federal de Goiás. Associada à ANPED, coordenadora do GT 14 Sociologia e Filosofia da Educação da ANPED/Centro Oeste (2023-2025), vice coordenadora do GT14 Sociologia da educação (2025-2026) .Orientou: 17 dissertações de mestrado, 18 trabalhos de conclusão de curso de especialização, 55 trabalhos de conclusão de curso de graduação . Atualmente orienta: 9 dissertações de mestrado. Interessa-me pesquisas com os temas: Educação básica, Políticas educacionais, Cultura, Instituições educativas, formação de professores. E-mail: danielacouto@facmais.edu.br

Danubia dos Santos Carvalhaes: Mestranda em Educação no Centro Universitário Mais Inhumas – UniMais. Especialização em Neuropsicopedagogia pela Faculdade Ibra de Brasília. Especialização em Gestão da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Especialização em Língua Portuguesa pela Universidade Salgado de Oliveira. Graduada em Pedagogia pela Faculdade Ibra de Brasília. Graduada em Licenciatura em Informática pela Universidade Estadual de Goiás. Graduada em Letras - Português e Inglês pela Universidade Estadual de Goiás. Professora efetiva no Colégio Estadual José de Anchieta. Professora efetiva na Escola Municipal Professor José Lopes. E-mail: danubiacarvalhaes@gmail.com

Diego de Carvalho Peres: Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Mais - UniMais (PPGE- UniMais). Educador Social Efetivo da Secretaria de Políticas para Mulheres, Assistência Social e Direitos Humanos- SEMASDH, da Prefeitura de Goiânia. Graduado em Análise de Sistemas pela Universo. Pós-Graduação em Docência Universitária- Faculdade Brasileira de Educação e Cultura- FABEC. E-mail: diego.peres@aluno.facmais.edu.br

Douglas Gomes da Silva: Licenciado em Física pela Universidade Federal de Goiás (UFG), licenciado em Matemática, especialista em diferentes áreas do conhecimento, Mestre em Educação e doutorando em Educação. Atua como professor da educação básica na rede pública estadual de Goiás e como docente no ensino superior no Centro Universitário Mais - UniMais, ministrando disciplinas de Física, Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), Matemática Financeira e Estatística e Pesquisa Operacional. Desenvolve pesquisas com ênfase no Ensino de Física, fundamentadas na Teoria Histórico-Cultural e no Ensino Desenvolvimental, especialmente a partir das contribuições de Lev S. Vygotsky e Vasili V. Davydov, dedicando-se aos estudos sobre formação do pensamento teórico, didática da Física, formação de professores, mediação pedagógica e organização do ensino. É autor e coautor de artigos científicos, capítulos de livros e trabalhos apresentados em eventos acadêmicos, além de atuar como orientador de Trabalhos de Conclusão de Curso e parecerista científico. E-mail: proffisicadouglas@gmail.com

Eliana Antônia Cunha Silva: Mestranda em Educação pelo Centro Universitário Mais - UniMais. Professora da Secretaria de Estado da

Educação de Goiás (SEDUC/GO). E-mail: eliana.silva@aluno.facmais.edu.br

Eliana Pires da Silva: Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Mais – UNIMAIS- (PPGE-UNIMAIS). Licenciada em Pedagogia pela UEG. Professora da Escola Municipal Professor José Lopes em Vila Propício- GO Pesquisa sobre: Educação, Cultura, Teorias e Processos Pedagógicos. E-mail: eliana.pires@aluno.facmais.edu.br

Eliomar Martins da Silva Barros: Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Mais – UNIMAIS- (PPGE-UNIMAIS). Possui graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pela Universidade de Rio Verde UNIRV. É pós graduada em Literatura brasileira e Língua Portuguesa pela Universidade Salgado de Oliveira e Especialização em Atendimento Educacional Especializado - AEE pela FAEC-Faculdade de Atitude. Atualmente é professora efetiva na Sala de Atendimento Educacional Especializado- AEE pela Secretaria de Estado da Educação, em Mineiros- Goiás. Linha de Pesquisa: Educação, Cultura, Teorias e Processos Pedagógicos. E-mail: eliomar.barros@aluno.facmais.edu.br.

Glaucio Batista Da Silveira: Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Mais - UniMais – Bolsista-(PPGE-UNIMAIS). Graduado em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2009). Especialista em Direito Tributário pela FACUNICAMPS (2010). Professor do Curso de Direito, Administração e Ciências Contábeis do Centro Universitário Mais - UniMais - Inhumas. Pesquisa sobre Educação, Cultura, Teorias e Processos Pedagógicos. E-mail: glaucio.silveira@aluno.facmais.edu.br

Helma Portela Leite: Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) do Centro Universitário Mais – UniMais. Possui formação em Pedagogia (Faculdade Padrão). Atuação na área da educação, com experiência no Ensino Fundamental – Anos Iniciais. É vinculada à rede municipal de ensino de Aparecida de Goiânia, onde desenvolve práticas pedagógicas voltadas ao processo de ensino e aprendizagem na educação básica. E-mail: helma.leite@aluno.facmais.edu.br

Janaina da Silva Ramos Borba: Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Mais - UniMais (PPGE- UniMais). Professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE), efetiva da Secretaria Municipal de Goiânia desde 2008. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Especialista em Educação Infantil e Letramento, Psicopedagogia Institucional e Clínica, Atendimento educacional especializado e Educação Especial, e Neuropsicopedagogia Institucional e Clínica. E-mail: janaina.borba@aluno.facmais.edu.br

Karine Pedatella Silva: Mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Mais – UniMais, na Linha de Pesquisa: Educação, Cultura, Teorias e Processos Pedagógicos. Possui graduação em Letras - Português e Inglês pela Universidade Estadual de Goiás e Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará. Atualmente é professora na Secretaria de Estado da Educação na cidade de Anápolis-Goiás. E-mail: karine.pedatella@aluno.facmais.edu.br

Karlo Adriano Pedatella: Mestrando em Educação pelo Centro Universitário Mais – UniMais, Inhumas. Na Linha de Pesquisa: Educação Sociedade e Cultura. Pós-graduado em Ensino à Distância e Tecnologias Educacionais pela Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera. Graduado em Licenciatura em Química pela Universidade Estadual de Goiás. Atualmente é professor pela Secretaria de Estado da Educação, em Anápolis – Goiás. E-mail: karlo.pedatella@aluno.facmais.edu.br

Lizandro Poletto: Pós-Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás-PUC/GO; Doutor em Ciências da Religião pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás-PUC/GO; Mestre em História pela Universidade Federal do Paraná-UFPR; Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação-Mestrado Acadêmico do Centro Universitário Mais - UniMais, Inhumas. Pesquisa sobre Educação, Cultura, Teorias e Processos Pedagógicos. E-mail: lizandropoletto@facmais.edu.br

Lucineide Maria de Lima Pessoni: Pós-doutoranda pela Universidade de Salamanca-ES. Doutora e Mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2017) sob a orientação do Professor Dr. José Carlos Libâneo. Especialização em Planejamento Educacional pela Universidade Salgado de Oliveira (1996). Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (1989).

Professora aposentada da Secretaria de Estado da Educação Cultura e Esporte do Estado de Goiás. Professora na Universidade Estadual de Goiás por 12 anos onde exerceu também as funções de coordenadora adjunta de Estágio Supervisionado e Coordenadora de Extensão e Pesquisa. Atualmente é professora titular no Curso de Pedagogia e no Programa de Pós Graduação-Mestrado em Educação do Centro Universitário Mais - UniMais. Membro da comissão de avaliação do Conselho Estadual de Educação do Estado de Goiás. Vinculada ao grupo de pesquisa Teorias e Processos Pedagógicos cadastrado no CNPQ, sob a coordenação do Prof. Dr. Jose Carlos Libâneo (PUC GO). Membro Projeto de Pesquisa: CONCEPÇÕES DE DIFERENTES AGENTES SOCIAIS SOBRE FINALIDADES EDUCATIVAS ESCOLARES NO SÉCULO XXI UM ESTUDO NO ESTADO DE GOIÁS, coordenado pelo Prof. Dr. Jose Carlos Libâneo e pela Prof. Dra. Raquel Marra (PUC GO). Atua como pesquisadora no Grupo de Pesquisa Políticas Educacionais e Finalidades Educativas Escolares (GPPEFEE). Pesquisadora da Área educação com as temáticas das Políticas Educacionais, finalidades educativas Escolares, aprendizagem e gestão escolar. E-mail: lucineide@facmais.edu.br

Marcelo Máximo Purificação: É doutor em Educação pela Universidade Luterana do Brasil ULBRA (2023), doutor em Ensino (Educação Matemática e Tecnologia) pela Universidade do Vale do Taquari UNIVATES (2022) e doutor em Ciências da Religião pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás PUC-GO (2014). Realizou estágio pós-doutoral em Políticas Educacionais na Universidade de Coimbra UC, sob supervisão da Profa Dra Teresa Pessoa; pós-doutorado em Formação de Professores, Identidade e Gênero na Escola Superior de Educação de Coimbra ESEC, supervisionado pela Profa Dra Filomena Teixeira; pós-doutorado em Políticas Públicas relacionadas ao Direito à Educação na América do Sul com ênfase em Brasil, Paraguai e Uruguai na Universidade Católica Dom Bosco UCDB, sob supervisão da Profa Dra Nadia Bigarella; atualmente, está como Docente Investigador na Universidade de Salamanca - Espanha. É mestre em Teologia, com concentração em Educação Comunitária, pela Escola Superior de Teologia EST, e mestre em Ciências Educacionais pela Universidade Evangélica (PY). É graduado em Matemática (UEG), Pedagogia (ICSH/UFG), Filosofia (FBB), Ciências Sociais (UNIÚNICA), Teologia (FATEBOV) e Psicanálise (Curso livre - pela Sociedade Educacional Brasileira de Formação em Psicanálise, 2023). Atualmente, exerce o cargo de Professor P-IV Padrão G na Secretaria de Educação do

Estado de Goiás (SEDUC) desde 1999; é Professor Titular C-III (2014-), lotado na Unidade Básica das Humanidades da Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior (UNIFIMES); e atua como professor permanente, desenvolvendo atividades de ensino, pesquisa e extensão nos Programas de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Mais - UniMais e em Desenvolvimento Regional do Centro Universitário Alves Faria (UNIALFA). É, ainda, professor colaborador (cooperação técnica) no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e colaborador eventual no Programa de Intervenção Educativa e Social da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). É membro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), da Associação Portuguesa para o Ensino das Ciências (APEDUC) e da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), com ênfase em experiências religiosas tradicionais. É líder do Grupo de Pesquisa NEPEM, vinculado ao (CNPq). Bolsista de Pesquisa e Desenvolvimento (PQD Padrão B, Nível 3), concedido pela (FUNADESP). Tem desenvolvido atividades acadêmicas e técnicas em diversos países, destacando-se Argentina, Alemanha, Bolívia, Colômbia, Cuba, Espanha, Itália, Panamá, Paraguai, Portugal, México, Moçambique e Uruguai. E-mail: marcelomaximo@facmais.edu.br

Maria Luiza Gomes Vasconcelos: Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2015) e Mestra em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (2007). Atua como docente vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) do Centro Universitário Mais – UniMais, desenvolvendo atividades de ensino, pesquisa e orientação acadêmica. Temas de interesse concentram-se na área da educação, com ênfase em linguagem, formação docente e processos de ensino e aprendizagem. E-mail: maria@facmais.edu.br

Paulécia da Costa Marcelino: Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Mais - UniMais (PPGE- UniMais). Professora Efetiva da Secretaria de Municipal de Rio Verde/Goiás. Professora Efetiva da Rede Municipal de Rio Verde GO. Graduação: Licenciatura em Normal Superior com habilitação em Magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ISEAR/ Instituição Superior de Educação Almeida Rodrigues. Pós-graduação Latu Sensu: Especialização

em Artes em Educação, FINON/ Faculdade do Noroeste de Minas. E-mail: Paulecia.marcelino@aluno.facmais.edu.br

Ronaldo Manzi Filho: Graduado em filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (UCG, 2004) e formado em psicanálise pelo Centro de Estudos Psicanalíticos (CEP, 2012). Possui mestrado em filosofia pela Universidade de São Paulo (USP, 2007). Doutor em filosofia pela Universidade de São Paulo (USP, 2013) e pela Radboud Universiteit Nijmegen (RUN, 2013) (co-tutela). Pós-doutor em filosofia (USP, 2017, UNB, 2023), em Psicologia Social (USP, 2019) e em Educação (PUC-GO, 2021). É membro do grupo de pesquisa do Laboratório de Estudos em Teoria Social, Filosofia e Psicanálise do Centro-Oeste. É membro da International Society of Psychoanalysis and Philosophy (ISPP). Pesquisador e membro efetivo da Associação Universitária de Pesquisa em Psicopatologia Fundamental. Presidente do Conselho Editorial da Editorial Casa. Editor associado da Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental. Artista Plástico. Psicanalista. Professor visitante em curso de especialização em Psicologia na PUC-SP (2012-2013); professor colaborador em curso de difusão na USP (2016); professor colaborador no curso de Pós-graduação em Psicologia na USP (2019); professor colaborador em curso de pós-graduação na UNB (2022); professor titular no Programa de Pós-Graduação em Educação no Centro Universitário Mais (UniMais). Professor no Programa de Pós-Graduação online de Psicopatologia, psicanálise e clínica contemporânea do Instituto ESPE. E-mail: ronaldo@facmais.edu.br

Rosana Barbosa Silva Cabral: Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Mais – UniMais. Graduada em Normal Superior, licenciatura, com habilitação em Magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (ISEAR/Instituto Superior Educação Almeida Rodrigues). Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Inclusiva Especial (FINOM/Faculdade do Noroeste de Minas). Pós-Graduação Lato Sensu em Gestão Escolar (Faculdade Facuminas). E-mail: rosana.cabral@aluno.facmais.edu.br

Selma Regina Gomes: Pós-doutorado Estratégico (2026) pela Universidade Estadual de Goiás (bolsista Capes – PDPG), Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2019), Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2012), Especialização em

Psicologia Educacional pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2001), Especialização em Psicopedagogia pela Universidade Estadual de Goiás (2001), Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás (1989). Professora aposentada da Secretaria Estadual de Educação do Estado de Goiás. É docente efetiva no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Acadêmico em Educação do Centro Universitário Mais – UniMais, Inhumas, Goiás. Tem experiência na área de Educação, atuando no Ensino Superior (1990 a 2010), na Universidade Estadual de Goiás com as disciplinas: Didática, Psicologia, Fundamentos da Educação; na Coordenação do curso de Pedagogia, Coordenação de Estágio e Coordenação Pedagógica. Vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão (GEPEDI) na Universidade Estadual de Goiás. ORCID <https://orcid.org/0000-0002-2033-5807> E-mail: selma@facmais.edu.br

Thalita Meneses da Silva Furtado: Mestranda em Educação, pelo Centro Universitário Mais – UniMais. Graduada em Psicologia, pela PUC-GO, Especialista em Psicologia Junguiana, Faculdade Ávila, em Psicologia Sexual, Faculdade Unyleya.. Professora e Coordenadora do curso de Psicologia da UniMais. Atua como Psicóloga Clínica. E-mail: thalita@facmais.edu.br

Veridiani Leite Gondim: Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Mais – UniMais. Licenciada em Pedagogia pela FAFISP-GO. Professora da Escola Municipal Rivaldo Santana Sampaio em Rubiataba - GO Pesquisa sobre: Educação, Cultura, Teorias e Processos Pedagógicos. E-mail: veridiani.gondim@aluno.facmais.edu.br

Wilma Nayra Rodrigues: Mestranda em Educação pelo Centro Universitário Mais -UniMais. Possui graduação em Letras - Português e Espanhol pelo Centro Universitário ETEP (2026), Letras - Inglês pelo Centro Universitário ETEP (2024), Pedagogia pela União Brasileira de Faculdades (2021) e Farmácia pela Universidade Estadual de Goiás (2004). Especialista em Arteterapia, Psicopedagogia, Farmácia Hospitalar e Clínica, além de possuir MBA em Transporte e Distribuição de Medicamentos e MBA em Gestão Ambiental. Atualmente, é professora regente na rede municipal de ensino de Goiânia e atua como consultora técnica na área de transporte e distribuição de medicamentos. Possui sólida

experiência nas áreas de Saúde e Educação, com interesse em processos de ensino-aprendizagem, gestão da assistência farmacêutica e práticas interdisciplinares. E-mail: wilma.rodrigues@aluno.facmais.edu.br

Yvana Karla de Freitas Siqueira: mestranda em Educação na linha de pesquisa Educação, Instituições e Políticas Educacionais, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) do Centro Universitário Mais - UniMais. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Políticas Educacionais e Finalidades Educativas Escolares (GPPEFEE), dedica-se aos estudos sobre políticas públicas educacionais e suas implicações no contexto escolar. Graduada em Pedagogia, possui especializações lato sensu em Língua Portuguesa e em Métodos e Técnicas de Ensino. Atua como profissional de apoio escolar no Colégio Estadual em Tempo Integral Horácio Antônio de Paula. E-mail: yvana.siqueira@aluno.facmais.edu.br

Temas de Educação: contribuições da pesquisa para a compreensão e a transformação social expressa a pluralidade de objetos, perspectivas teóricas e abordagens metodológicas que constituem o campo educacional. Os capítulos contemplam as três linhas de pesquisa do Programa: Educação, Instituições e Políticas Educacionais; Educação, Cultura, Teorias e Processos Pedagógicos; e Educação, Sociedade e Cultura. Fundamentados em diferentes referenciais teóricos e perspectivas epistemológicas, os estudos analisam problemáticas educacionais contemporâneas e evidenciam as múltiplas dimensões sociais, políticas, culturais e econômicas que atravessam a educação. Para muitos dos autores, estes textos representam seus primeiros escritos acadêmicos em parceria com os orientadores, conferindo à coletânea um significado especial de formação, diálogo e construção compartilhada do conhecimento. Mais do que apresentar resultados de investigações, a obra compreende a pesquisa como prática ética, solidária e emancipatória, comprometida com a formação humana e com a educação como direito social. Ao articular compreensão crítica e transformação, o livro reafirma o potencial da produção científica para problematizar a realidade, ampliar horizontes e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e humanizada.

