



UFC

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

RENATA CHAGAS DE SOUZA

**A INFLUÊNCIA DO NEOLIBERALISMO NA EDUCAÇÃO:
REFLEXÃO SOBRE A NECESSIDADE DE UMA DIMENSÃO ÉTICA**

**FORTALEZA
2025**

RENATA CHAGAS DE SOUZA

A INFLUÊNCIA DO NEOLIBERALISMO NA EDUCAÇÃO:
REFLEXÃO SOBRE A NECESSIDADE DE UMA DIMENSÃO ÉTICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestra em Educação Brasileira. Área de concentração: Educação.

Orientador: Prof. Dr. Adauto Lopes da Silva Filho.

FORTALEZA

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S235i Souza, Renata Chagas de.

A influência do neoliberalismo na educação : reflexão sobre a necessidade de uma dimensão ética /
Renata Chagas de Souza. – 2025.

116 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2025.

Orientação: Prof. Dr. Adauto Lopes da Silva Filho.

1. Neoliberalismo. 2. Educação. 3. Ética. 4. Emancipação. I. Título.

CDD 370

RENATA CHAGAS DE SOUZA

A INFLUÊNCIA DO NEOLIBERALISMO NA EDUCAÇÃO:
REFLEXÃO SOBRE A NECESSIDADE DE UMA DIMENSÃO ÉTICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC), como requisito parcial à obtenção do título de mestra em Educação Brasileira. Área de concentração: Educação Brasileira.

Aprovada em: 18/09/2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Adauto Lopes da Silva Filho (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Fátima Maria Nobre Lopes
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Maria Marina Dias Cavalcante
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

A Deus, aos meus pais, ao meu esposo e ao
meu filho.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelas infinitas graças concedidas.

Ao Prof. Dr. Adauto Lopes da Silva Filho pela orientação, desvelo e paciência.

À Profa. Dra. Fátima Maria Nobre Lopes pela atenção, responsabilidade e apoio para a conclusão do mestrado.

Ao membro da banca, Profa. Dra. Maria Marina Dias Cavalcante pelo compartilhamento de conhecimentos e experiências.

Às colegas, Keila Maciel Marques e Raimunda Pereira de Macêdo Oliveira, pelo apoio incondicional, pelo carinho e pela contribuição na área do saber acadêmico e da vida.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará que colaboraram na construção e execução deste trabalho, em especial o Prof. Dr. Luiz Távora, cujo arcabouço teórico contribuiu para o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos colegas Samuel Nobre, Fábio Damasceno, Karytia Nobre, Socorro Santos e Kélia Silva pelo suporte e parceria durante as aulas.

Aos meus pais, Ana Lúcia Mota Chagas e Claudemir Lopes de Souza, pela crença na capacidade de que eu poderia chegar cada vez mais longe.

Ao meu esposo, José Nilo Rocha Filho, pelo seu suporte, carinho e força sem os quais não poderia ter chegado tão longe.

Ao meu filho, Vinícius Chagas Nascimento, por inspirar-me a tornar-me uma pessoa melhor, em quem ele possa se espelhar.

Aos meus irmãos, Sammuel Felipe Chagas de Souza, Izabela Chagas de Souza Martins, Igor Matheus Chagas de Souza, ao meu cunhado Lincoln de Lima Martins e às minhas cunhadas, Eila Freitas dos Santos Souza e Martha Julia Martins, pelo afeto, apoio e fraternidade dispensados, que me garantiram forças para continuar essa jornada.

“O mundo necessita de uma forma diferente de entender as relações humanas, e isso é o que chamo de *insurreição ética*” (Saramago, 2010, p. 74).

RESUMO

Atualmente, o neoliberalismo se estrutura como uma poderosa força ideológica que permeia diversos âmbitos da sociedade, tendo como princípios o individualismo e a competitividade. Isso afeta não apenas as relações econômicas, mas também exerce influências nas práticas sociais, inclusive na educação que não fica imune às transformações provocadas por essa ideologia. Aqui destacamos a questão da ética no sentido de que, uma vez que a dimensão ética da educação refere-se aos valores, princípios e ideais que norteiam as ações pedagógicas, bem como a formação humana dos indivíduos, podemos questionar até que ponto as políticas e práticas educacionais estão contaminadas pelos princípios e valores do sistema neoliberal. Partindo dessa questão, o presente trabalho tem como objetivo central analisar criticamente a influência do neoliberalismo no âmbito educacional, identificando as contradições entre os valores éticos que devem ser defendidos para uma formação humana e aqueles promovidos pelo sistema neoliberal. Esta pesquisa, de caráter teórico e qualitativo, tem como base o método dialético cuja fundamentação divide-se entre a análise dos princípios e características do neoliberalismo e seu impacto na esfera social e educacional, o estudo de conceitos e fundamentos éticos na educação e a reflexão sobre os desafios éticos enfrentados pela educação diante das influências neoliberais. No âmbito do neoliberalismo, toma-se por base pesquisas, como a de Michel Foucault (2008), Dardot e Laval (2016), David Harvey (2008), Henry Giroux (2023), Roberto G.Bianchetti (1999). No campo dos fundamentos éticos e filosóficos e no exercício da reflexão sobre os desafios éticos, são abordadas teorias, como as dos filósofos Immanuel Kant (1985; 1999), Theodor Adorno (1985; 1995), Antonio Gramsci (1982; 2001; 2010; 2017), Libâneo (2018), Paulo Freire (1967; 1987) e Saviani (2011), porém em interface com concepções de outros pensadores. Diante de tais contribuições, a presente pesquisa traz à luz a necessidade de uma constante reflexão sobre a realidade circundante, levando em consideração as contradições existentes no projeto político neoliberal e a necessidade de se resgatar os valores éticos e alternativas críticas que devem ser defendidos por uma educação humana integral e emancipatória.

Palavras-chave: neoliberalismo; educação; ética; emancipação

ABSTRACT

Currently, neoliberalism is structured as a powerful ideological force that permeates various spheres of society, guided by the principles of individualism and competitiveness. This affects not only economic relations but also exerts influence on social practices, including education, which is not immune to the transformations brought about by this ideology. The issue of ethics is underscored, in the sense that, the ethical dimension of education concerns the values, principles, and ideals guiding pedagogical actions as well as the human development of individuals. It is therefore pertinent to ponder the extent to which educational policies and practices are shaped by the principles and values of the neoliberal system. Building on this basis, this paper aims to critically analyze the influence of neoliberalism in the educational field, identifying the contradictions between the ethical values that should be upheld for human development and those promoted by the neoliberal system. This theoretical and qualitative research is grounded in the dialectical method, whose framework is structured into: the analysis of the principles and characteristics of neoliberalism and its impact on the social and educational spheres; the study of ethical concepts and foundations in education; and the considerations of the ethical dilemmas faced by education under neoliberal influence. In addressing neoliberalism, the study draws upon works by Michel Foucault (2008), Dardot and Laval (2016), David Harvey (2005), Henry Giroux (2023), Roberto G.Bianchetti (1999). Regarding ethical and philosophical foundations, as well as the reflection on ethical challenges, it engages with the theories of philosophers such as Immanuel Kant (1985; 1999), Theodor Adorno (1985; 1995), Antonio Gramsci (1982; 2001; 2010; 2017), Libâneo (2018), Paulo Freire (1967; 1987) and Saviani (2011), while in dialogue with the conceptions of other thinkers. Drawing on these contributions, this research emphasizes the need for continuous reflection on the surrounding reality, taking into account the contradictions inherent in the neoliberal political project and the urgency of recovering ethical values and critical alternatives that must be upheld by a holistic and emancipatory human education.

Keywords: neoliberalism; education; ethics; emancipation

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FMI	Fundo Monetário Internacional
GPR	Gestão para resultados
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
PIB	Produto Interno Bruto
PISA	Programme for International Student Assessment
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SPAEC	Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	NEOLIBERALISMO, DESIGUALDADE SOCIAL E EDUCAÇÃO	17
2.1	Origens e Fundamentos do Neoliberalismo	18
2.2	Impactos do neoliberalismo na desigualdade social e no acesso à educação	27
2.3	Políticas públicas neoliberais e seus efeitos na formação cidadã	36
3	FUNDAMENTOS ÉTICOS NA EDUCAÇÃO	46
3.1	Ética e educação: bases conceituais e epistemológicas	47
3.1.1	<i>Definições fundamentais de ética e moral</i>	47
3.1.2	<i>A especificidade da ética educacional</i>	49
3.1.3	<i>A educação como ato intrinsecamente ético</i>	54
3.2	Ética e Educação: conceitos e inter-relações	56
3.2.1	<i>Immanuel Kant e a ética na educação</i>	56
3.2.2	<i>Theodor Adorno, uma educação livre da barbárie</i>	59
3.2.3	<i>Gramsci: concepções para uma dimensão ética da educação.....</i>	62
3.3	A importância da ética na formação docente e no ambiente escolar.....	65
3.3.1	<i>A formação ética do educador como condição para a justiça social.....</i>	65
3.3.2	<i>A autoridade ética e a prática pedagógica.....</i>	70
3.3.3	<i>A cultura escolar: construção e compartilhamento de valores.....</i>	72
4	O NEOLIBERALISMO E SEU IMPACTO NA EDUCAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE O DESAFIO ÉTICO.....	75
4.1	A subordinação da educação aos princípios neoliberais e seu impacto no cotidiano escolar.....	76
4.1.1	<i>Neoliberalismo, Mercantilização da educação e Capital Humano</i>	76
4.1.2	<i>A Influência das políticas educacionais neoliberais nas avaliações externas em larga escala e seus efeitos na educação.....</i>	82
4.2	Valores neoliberais e princípios ético-pedagógicos: reflexões sobre pontos de tensão.....	89
4.3	A resistência da educação: subsídios para uma dimensão ética.....	98
5	CONCLUSÃO	106
	REFERÊNCIAS	110

1 INTRODUÇÃO

A ascensão do neoliberalismo tem sido observada com muito interesse nas últimas décadas e revelou-se mais do que uma doutrina econômica, consolidando-se como uma racionalidade não só política, mas também cultural que ressignificou práticas sociais e institucionais, concepções, inclusive, subjetividades. A partir desse cenário, a educação, como espaço de intercâmbio de saberes, de práticas e de valores que permeiam a sociedade, reverbera os princípios que fundamentam esse sistema econômico, em especial a eficiência, a produtividade e a competitividade, provocando uma redefinição de seu aspecto público, ético e emancipatório. Sob a tutela da lógica neoliberal, a educação contemporânea adota um projeto que prioriza a meritocracia, o desempenho e a responsabilização, objetivando a formação de capital humano para o mercado de trabalho.

Tal contexto nos instiga a examinar como a racionalidade neoliberal se projeta sobre a escola, seus atores e sua práxis, e em que medida compromete a formação de uma cidadania crítica e humana. Nesse aspecto, esta pesquisa parte da hipótese de que a doutrina neoliberal fomenta a mercantilização da educação ao contaminá-la com uma lógica de mercado, esvaziando sua dimensão ética e fragmentando a formação plena e emancipatória dos sujeitos.

Nesse sentido, concentrarmos nosso estudo na discussão sobre as tensões entre neoliberalismo e educação, sobretudo no contexto brasileiro, buscando refletir sobre a urgência do resgate de uma dimensão ética na educação que se oponha à mercantilização do ensino e à ruína de sua função social. À luz desse horizonte, nosso objetivo central é analisar criticamente a influência do neoliberalismo no âmbito educacional, identificando as contradições entre os valores éticos que devem ser defendidos para uma formação humana e aqueles promovidos pelo sistema neoliberal. Para isso, fez-se necessário examinar as relações entre neoliberalismo, desigualdade social e acesso à educação; explorar a concepção de ética como dimensão estruturante do processo educativo e investigar as implicações do projeto neoliberal na educação e no exercício de suas práticas.

A justificativa para este estudo reside em três eixos: em sua relevância social, ao refletir criticamente sobre o processo de mercantilização do ensino, é possível contribuir para a garantia de uma formação cidadã justa, integral e emancipatória; em sua pertinência ética e filosófica, ao colaborar para o resgate de valores como a dignidade humana, a justiça social e a autonomia, estabelecendo a ética como cerne da prática educativa; e, por fim, no seu valor acadêmico e científico, ao articular teorias de filósofos e intelectuais, como Foucault, Kant,

Adorno, Gramsci, Freire e Saviani, dialoga-se de forma interdisciplinar, oferecendo um arcabouço teórico tanto para a compreensão das contradições entre neoliberalismo e educação quanto para a apreciação de alternativas críticas e emancipatórias ao modelo neoliberal.

A presente pesquisa adota uma abordagem metodológica que combina revisão bibliográfica e análise crítica de caráter teórico e qualitativo, fundamentando-se no método dialético, buscando compreender o impacto do neoliberalismo na esfera educativa, bem como em suas práticas e refletir sobre a necessidade de uma dimensão ética. Essa revisão permitiu explorar diferentes perspectivas teóricas sobre o neoliberalismo e suas implicações no campo educacional, além de identificar conceitos-chave e debates filosóficos que contribuem para compreensão da dimensão ética na educação.

Michel Foucault (2008) apresenta a concepção de *governamentalidade* neoliberal, que fundamenta a análise crítica desse paradigma econômico como uma racionalidade política que ressignifica a função do Estado. Pierre Dardot e Christian Laval (2016) evidenciam a disseminação dessa nova racionalidade, que atua remodelando as subjetividades, introduzindo, no campo social e educacional, a mentalidade empresarial da concorrência e da autogestão. David Harvey (2008) complementa a análise sobre o neoliberalismo, ao compreendê-lo como um projeto político de manutenção do poder de classes econômicas, o que, ressaltando a instrumentalização da educação e, consequentemente, sua precarização e o agravamento das desigualdades sociais. Aplica-se aqui o método dialético, ao confrontar a racionalidade neoliberal e alternativas éticas.

Para uma reflexão crítica sobre a atuação da lógica neoliberal no esfacelamento do setor público e da cidadania e na mercantilização da educação, mobilizamos as observações de Henry Giroux (1997; 2023). Sua concepção demonstrou-se uma significativa contribuição para o nosso exercício metodológico ao confrontar o neoliberalismo e as práticas pedagógicas, evidenciando a exigência de uma resistência política e cultural.

Immanuel Kant (1985; 1999; 2007; 2017) ao apresentar a ética do dever e da dignidade humana, torna-se ponto central para a reflexão sobre o processo formativo enquanto prática essencialmente ética. Utilizamos a análise dialética com a finalidade de confrontar o princípio utilitarista aplicado à educação e a concepção kantiana que comprehende o indivíduo como um fim em si mesmo.

Por sua vez, Adorno (1985; 1995) nos lembra que a educação é o nosso escudo contra a barbárie. Em suas observações, encontramos a defesa de práticas pedagógicas que se contraponham às formas de dominação e à reprodução de uma racionalidade puramente instrumental.

Na mesma direção, Gramsci (1982; 2001; 2010; 2017) contribui com a noção de hegemonia, fundamental para que compreendamos como os valores neoliberais tornam-se senso comum no cotidiano escolar, tornando-se parte do que consideramos “natural”. Ressalta-se que, por meio do método dialético, sua análise nos permite questionar os mecanismos de dominação ideológica, e, assim, encontrar oportunidades para a construção de práticas educativas, que caminhem em contraponto ao projeto neoliberal e que sejam verdadeiramente emancipatórias.

A partir desse ponto, Paulo Freire (1967; 1987) e Dermeval Saviani (2011) tornam-se fundamentais para nossa reflexão, visto que ambos demonstram que a educação nunca é neutra. Suas concepções nos conduzem a um entendimento de educação como ato político, social e democrático, atuando, sobretudo, como defesa de uma dimensão ética que recupere o caráter libertador e transformador da escola, em oposição ao projeto neoliberal que fragmenta nossa formação e nos reduz a peças de uma engrenagem econômica.

Em síntese, o estudo aqui realizado mobiliza tantos os teóricos que problematizam o avanço do neoliberalismo (Foucault, Dardot e Laval, Harvey, Giroux) quantos aqueles que fundamentam a necessidade de uma educação ética e emancipatória (Kant, Adorno, Gramsci, Freire, Saviani). Tais perspectivas, sob a análise dialética, possibilitam que reflitamos sobre resistências e alternativas pedagógicas críticas.

Portanto, destacamos a necessidade urgente de compreendermos como o neoliberalismo impacta os valores éticos da educação e compromete sua função social mais profunda. Ao mesmo tempo, reafirmamos a urgência de resgatar princípios emancipatórios e humanizadores, refletindo sobre os desafios éticos diante da racionalidade.

Para tanto, a nossa pesquisa está estruturada em cinco partes, compreendendo a introdução (Parte 1), três capítulos (Partes 2, 3 e 4) e conclusão (Parte 5), conforme a seguir. Inicia com esta introdução; em seguida traz uma discussão sobre neoliberalismo, desigualdade social e educação; depois aborda os fundamentos e desafios éticos da prática educativa em oposição à lógica neoliberal; posteriormente apresenta considerações sobre o neoliberalismo e seu impacto na educação trazendo reflexões sobre o desafio ético; por fim apresenta considerações conclusivas, destacando alternativas possíveis para uma educação verdadeiramente comprometida com a dimensão ética, a justiça social, a dignidade humana e a emancipação dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

2 NEOLIBERALISMO, DESIGUALDADE SOCIAL E EDUCAÇÃO

Este capítulo está dividido em três seções secundárias, nas quais abordaremos a gênese e os principais fundamentos que norteiam os projetos do sistema neoliberal, os impactos das práticas neoliberais na desigualdade social e no acesso à educação, bem como as feições das políticas públicas contaminadas pelos princípios da lógica neoliberal.

Para tanto, na primeira seção, situamos a concepção de neoliberalismo de forma cronológica a partir dos estudos de autores como Michel Foucault, Pierre Dardot, Christian Laval, David Harvey. Michel Foucault (2008) faz uma análise do neoliberalismo como uma nova racionalidade política que emerge do contexto pós-guerra, particularmente na Alemanha e nos Estados Unidos, subvertendo a lógica do liberalismo clássico. Dardot e Laval (2016) aprofundam essa análise ao examinarem, de forma crítica, como o neoliberalismo dissemina sua lógica empresarial para além dos limites do mercado, atuando sobre as subjetividades. David Harvey (2008), a partir de uma perspectiva marxista, evidencia a atuação do neoliberalismo na reestruturação do papel do Estado, demovendo-o da condição de principal mobilizador do bem-estar coletivo para reduzi-lo à função de responsável por assegurar as condições de livre mercado. O conceito de “hegemonia”, de Antonio Gramsci (2001), é mobilizado para compreender como uma classe dominante impõe seus valores às massas.

Na segunda seção, sobre os impactos das práticas neoliberais na desigualdade social, David Harvey (2008) pontua que as reformas neoliberais, a partir da década de 1970, promoveram a concentração de renda e impulsionaram a exclusão social. Os efeitos de tais práticas, na América Latina, em especial no Brasil, são explicitados por Roberto G. Bianchetti (1999), que explora o contexto de regimes autoritários como facilitadores das reformas neoliberais a partir de uma “democracia controlada”. Na esfera da educação, autores como Henry Giroux (2023), Dardot e Laval (2016) e Michael Apple (1982, 2001), tratam da conversão do ensino em mercadoria, aprofundando as desigualdades sociais.

Na terceira seção, são analisados os princípios neoliberais que fundamentam as políticas públicas sociais, em particular as voltadas para a educação. Bianchetti (1999) demonstra que o neoliberalismo restringe a participação popular, naturaliza as desigualdades e subordina a educação à teoria do capital humano. Acacia Kuenzer (1997) tece críticas à redução do papel do Estado, à produção de “recursos humanos” pela escola e à adoção de critérios como a “equidade” que apenas legitima as desigualdades. Francisco Vieira da Silva e Edvânia Batista de Moraes (2022) denunciam a influência da racionalidade neoliberal nos

materiais didáticos adotados no Novo Ensino Médio. Roberto Leher (2022) explica a ressignificação dos termos “estatal” e “privado” para validar a transferência de recursos do setor público para a iniciativa privada. Luiz Carlos de Freitas (2012) descreve a participação dos “reformadores empresariais” e a imposição de um “neotecnocentrismo”, cunhado sob as perspectivas neoliberais da meritocracia e da responsabilização individual. Dessa forma, a educação, um direito universal, é relegada ao *status* de mercadoria, sendo necessária e urgente a defesa de políticas que resgatem seu caráter emancipador, ético e democrático.

2.1 Origens e Fundamentos do Neoliberalismo

O homem contemporâneo é produto de uma multiplicidade de fatores que incluem sua cultura, história, economia, política, ambiente, educação, experiências pessoais e outros. Nesse contexto, diante da supervalorização da tecnologia, de uma economia de mercado que busca o lucro máximo e de sistemas políticos que, apesar de serem em sua maioria pautados em princípios democráticos, são fortemente influenciados por interesses econômicos, foram desenvolvidas, ao longo do tempo, várias discussões acerca da postura do homem em relação à sua organização social e como essa organização influencia o modo de vida humano. Desde a Revolução Francesa, que pôs fim a toda uma era com organização social, política e econômica própria, substituindo as monarquias absolutistas pelos estados democráticos, o feudalismo pelo capitalismo, a nobreza e os plebeus pelos cidadãos, observamos as transformações sociais decorrentes dessa nova ordem delineando todos os aspectos da vida do homem, agora libertado e esclarecido pelo Século das Luzes.

É neste contexto que surge a doutrina do Liberalismo, mais especificamente o econômico, pautado nos ideais iluministas, promovendo, como principais perspectivas, a não intervenção do Estado na economia e a autorregulação do mercado, sendo Adam Smith seu precursor. Contudo, nas primeiras décadas do século XX, uma nova doutrina econômica foi gestada no centro do sistema liberal e, com ela, surge uma nova maneira de pensar a sociedade e a economia.

Em seu artigo “O que é o neoliberalismo? A renovação do debate nas ciências sociais” (2019), Daniel Pereira Andrade nos apresenta, dentre outras, a definição foucaultiana do termo que, dentre suas características, [possui uma] “ação de reger a conduta dos homens em um quadro e com instrumentos estatais” (Andrade, 2019, p. 219). Esta conceituação nos

aproxima do entendimento de como o Neoliberalismo implica no exercício da política e da cidadania e compreender esta doutrina para além do seu território econômico.

O contexto histórico do surgimento do neoliberalismo, segundo Michel Foucault em seu curso *O Nascimento da Biopolítica* (2008), está ancorado nas experiências históricas específicas da Alemanha e dos Estados Unidos do início do século XX. Na Alemanha, o autor confere atenção especial ao ordoliberalismo, que propunha a política do *Gesellschaftspolitik* (política de sociedade). Essa política tinha como intenção organizar a sociedade de modo a privilegiar princípios como a concorrência e a produtividade.

Na verdade, não se trata, como vocês vêem, de constituir uma trama social em que o indivíduo estaria em contato direto com a natureza, mas de constituir uma trama social na qual as unidades de base teriam precisamente a forma da empresa, porque o que é a propriedade privada, senão uma empresa? O que é uma casa individual, senão uma empresa? O que é a gestão dessas pequenas comunidades de vizinhança [...], senão outras formas de empresa? Em outras palavras, trata-se de generalizar, difundindo-as e multiplicando-as na medida do possível, as formas "empresa" que não devem, justamente, ser concentradas na forma nem das grandes empresas de escala nacional ou internacional, nem tampouco das grandes empresas do tipo do Estado. É essa multiplicação da forma "empresa" no interior do corpo social que constitui, a meu ver, o escopo da política neoliberal. Trata-se de fazer do mercado, da concorrência e, por conseguinte, da empresa o que podemos chamar de poder enformador da sociedade (Foucault, 2008, p.203).

Podemos observar, primeiramente, que Foucault, ao se referir ao neoliberalismo alemão do pós-guerra, faz uma oposição ao liberalismo clássico, que tinha como um dos seus objetivos o retorno a uma sociedade “natural” de sujeitos livres. Longe dessa proposição do antigo sistema, essa doutrina de mercado se propõe a remodelar a sociedade em blocos empresariais. Isso significa que as relações sociais passam a ser estruturadas por uma racionalidade empresarial, baseada em risco, performance, investimento e retorno, deixando de ser orientadas por direitos ou responsabilidade coletiva. Dessa forma, o autor esclarece o funcionamento da política de sociedade neoliberal alemã, que não governa pela coerção, mas produz cidadãos e instituições que procedem segundo unidades empresariais.

Nos Estados Unidos, Foucault relata a emergência do neoliberalismo entre as décadas de 1950 e 1970, destacando, nesse período, a produção da Escola de Chicago. No contexto estadunidense, o autor pontua algumas características, como a ressignificação do *homo oeconomicus* em um “empreendedor de si”, atuando não somente no mercado, mas também em vários âmbitos da vida social, como a saúde e a educação. Logo, dentro do neoliberalismo estadunidense, há uma introdução do conceito de “capital humano”, “[...] isto é, o conjunto dos investimentos que foram feitos no nível do próprio homem” (Foucault,

2008, p. 318). Ou seja, segundo o conceito de capital humano, o sujeito é o encarregado pelo investimento de sua valorização pessoal e profissional. Assim, a racionalidade econômica transborda para áreas que, por tradição, não são de natureza financeira, como a educação, o judiciário, a saúde e até mesmo o comportamento social.

O filósofo expõe de que forma o neoliberalismo surge como uma alternativa crítica ao *laissez-faire* do liberalismo clássico, ao dar respostas a fenômenos como o colapso econômico da Grande Depressão de 1930, a ascensão dos regimes fascistas e nazistas e a urgência do *welfare state* (estado de bem-estar) do pós-guerra. Ou seja, o advento do neoliberalismo está intimamente ligado a contextos de pós-guerras mundiais e a respostas às crises econômicas e sociais. Dessa forma, o neoliberalismo se distingue do liberalismo clássico ao buscar, de forma pragmática, soluções concretas alinhadas à realidade econômica e política do momento.

Com base nos estudos de Michel Foucault (2008) sobre a emergência do neoliberalismo na contemporaneidade, um conceito chave nos aponta para uma compreensão mais profunda da influência desse sistema econômico: a *governamentalidade*, isto é, uma forma de reger os comportamentos dos indivíduos por meio de ditames econômicos. Assim, o neoliberalismo se apresenta como uma forma de governo e não só como uma doutrina econômica.

Para Foucault, o neoliberalismo não foi concebido como um desdobramento do liberalismo clássico, nem se reduz a uma ideologia econômica. Esse sistema propõe uma nova racionalidade política que reorganiza profundamente a relação entre Estado, mercado e indivíduo, ou seja, uma nova forma de governamentalidade. O autor propõe uma genealogia dessa racionalidade, pontuando de que forma o neoliberalismo se diferencia do liberalismo clássico ao propor um modelo de governo no qual o mercado não se configura apenas como um mero espaço de trocas, mas, sim, como o princípio normativo da ação governamental. Dessa forma, essa nova racionalidade neoliberal estabelece um novo papel para o Estado, não como abstencionista abdicando de deveres, mas como responsável por garantir as condições de competição no mercado e, inclusive, atuando sobre a vida privada dos sujeitos.

O governo neoliberal não tem de corrigir os efeitos destruidores do mercado sobre a sociedade. Ele não tem de constituir, de certo modo, um contraponto ou um anteparo entre a sociedade e os processos econômicos. Ele tem de intervir sobre a própria sociedade em sua trama e em sua espessura. [...] Vai se tratar, portanto, não de um governo econômico [...], e sim um governo de sociedade (Foucault, 2008, p.199).

Desse modo, segundo o autor, o neoliberalismo se caracteriza por uma governamentalidade que atua sobre o conjunto social, promovendo uma administração que

não apenas regula a economia, mas molda a própria tessitura da sociedade, sustentada e mantida pelos princípios neoliberais. Assim, o papel de intervenção do Estado passa a estar mais integrado à estrutura social, operando como um elemento que influencia e coordena toda a sociedade em seus aspectos mais distintos.

Nessa nova lógica da governamentalidade, Foucault explica que o Estado atua estratégicamente, manipulando interesses para harmonizar demandas sociais, políticas e econômicas. Ao contrário da razão de Estado clássica, pautada no poder do soberano e na sua intervenção direta sobre a coletividade, o neoliberalismo se apoia em mecanismos de autogestão social. Na racionalidade neoliberal, o governo não impõe normas ou objetivos arbitrários, mas organiza o espaço social segundo os fluxos de interesses, individuais ou coletivos, possibilitando moldar condutas e arranjos institucionais.

Agora, o interesse a cujo princípio a razão governamental deve obedecer são interesses, é um jogo complexo entre os interesses individuais e coletivos, a utilidade social e o benefício econômico, entre o equilíbrio do mercado e o regime do poder público, é um jogo complexo entre direitos fundamentais e independência dos governados. O governo, em todo caso o governo nessa nova razão governamental, é algo que manipula interesses (Foucault, 2008, p.61).

O que nos interessa nesta análise foucaultiana é justamente como os sujeitos se tornam responsáveis por maximizar sua utilidade, gerir riscos, buscar produtividade e, sobretudo, internalizar a lógica do mercado, isto é, internalizar os princípios basilares do neoliberalismo. Assim, a gestão neoliberal governa a partir da liberdade, no entanto uma liberdade moldada por dispositivos técnicos e calculistas: a racionalidade do governo passa a ser indexada à racionalidade dos governados (Foucault, 2008), como sujeitos econômicos e portadores de interesses.

Foucault alude ainda ao fato de que essa racionalidade neoliberal não é menos intervencionista, porém age de forma indireta e sutil na vida dos indivíduos, reestruturando a sociedade como um campo de jogo de interesses calculáveis. O neoliberalismo, portanto, representa não a limitação do Estado, mas uma nova arte de governar pela gestão estratégica dos interesses, tornando-se uma ferramenta de poder moderna.

Pierre Dardot e Christian Laval, de forma complementar ao pensamento de Foucault, aprofundam a análise sobre o neoliberalismo, explicando que este não atua somente sobre as instituições, mas também sobre as subjetividades. Os autores revelam, em *A nova razão do mundo* (2016), como o neoliberalismo trabalha com uma lógica difusa, segundo a qual exige que o sujeito se compreenda como uma empresa de si mesmo. Esta nova forma de compreensão da subjetividade humana está fundamentada nos princípios neoliberais de

performance, autogestão e produtividade, moldando os indivíduos, que são responsabilizados continuamente por sucessos e fracassos, deslocando o foco das problemáticas estruturais de ordem econômica e política para o plano da conduta pessoal.

O neoliberalismo não destrói apenas regras, instituições, direitos. Ele também produz certos tipos de relações sociais, certas maneiras de viver, certas subjetividades. [...] Essa norma impõe a cada um de nós que vivemos num universo de competição generalizada [...] muda até o indivíduo, que é instado a conceber a si mesmo e a comportar-se como uma empresa (Dardot; Laval, 2016, p. 14-15).

Dardot e Laval (2016) prosseguem a análise da racionalidade governamental do neoliberalismo com a emergência do sujeito empresarial como forma de manutenção do poder, visto que a imposição desse poder não se dará pelas vias coercitivas, mas, sim, atuando sobre os indivíduos que passam a gerir a si mesmos.

É certo que o governo, longe de remeter à disciplina para alcançar o mais íntimo do indivíduo, visa na verdade a obter um autogoverno do indivíduo, isto é, produzir certo tipo de relação deste consigo mesmo. [...] É nisso que o governo requer liberdade como condição de possibilidade: governar não é governar contra a liberdade ou a despeito da liberdade, mas governar pela liberdade, isto é, agirativamente no espaço de liberdade dado aos indivíduos para que estes venham a conformar-se por si mesmos a certas normas (Dardot; Laval, 2016, p. 16-17).

Podemos observar que os autores expõem o contraste entre o modelo disciplinar foucaultiano, que busca internalizar as condutas do indivíduo por meio da vigilância e da punição, e o modelo neoliberal, que influencia o comportamento humano para que ele próprio gerencie suas ações. Ou seja, longe de atuar incisivamente sobre o controle direto, o governo neoliberal instiga, de maneira sutil e indireta, as ações dos sujeitos que passam a estabelecer uma nova forma de relação de si para si, pautada em uma configuração específica do neoliberalismo: uma relação corporativa, do universo imensurável de *mindsets*, *brainstormings*, *feedbacks*, entre outros.

Dardot e Laval apontam, ainda, para o cerne da racionalidade neoliberal: a utilização da liberdade como ferramenta de manutenção do poder. No governo neoliberal, não se procura cercear as liberdades individuais, mas proporcionar as condições ideais para que as liberdades sejam exercidas, baseadas em parâmetros pré-estabelecidos, como desempenho, produtividade e concorrência. Dentro desse ambiente corporativo bem planejado e controlado, o indivíduo, por sua vez, usa sua liberdade para “escolher” seguir as normas. Na prática do mundo empresarial, o sujeito se torna responsável por suas escolhas, pois possui “liberdade” para tomá-las, internalizando que seus sucessos e fracassos são de responsabilidade do próprio

sujeito e que o único causador de sua condição social é ele próprio, e não o Estado ou a sociedade.

Os autores demonstram, também, como a racionalidade neoliberal ocupa a área da educação, estabelecendo avaliações a partir da meritocracia e do monitoramento de resultados como indicadores de eficiência, principalmente na esfera da educação pública.

Ele estende a lógica do mercado muito além das fronteiras estritas do mercado, em especial produzindo uma subjetividade “contábil” pela criação de concorrência sistemática entre os indivíduos. Pense-se em particular na generalização dos métodos de avaliação no ensino público oriundos da empresa: a longa greve dos professores de Chicago em setembro de 2012 obstruiu, ao menos momentaneamente, um projeto de avaliação dos professores de acordo com o desempenho de seus alunos em testes elaborados sob medida para permitir a avaliação dos professores por meio da avaliação dos alunos, com a possibilidade de demissão do professor cujos alunos não apresentassem resultados satisfatórios (Dardot; Laval, 2016, p. 28).

Assim, é possível observar, conforme a lógica neoliberal, uma metamorfose não só do professor em analista de resultados, como também do aluno em “produto quantificável”, o que ilustra muito bem a difusão da racionalidade empresarial em áreas historicamente pautadas em princípios sociais e pedagógicos. A menção feita pelos autores à greve dos professores da cidade estadunidense de Chicago demonstra que a submissão da educação aos princípios neoliberais não se dá de uma forma inteiramente passiva. Há uma resistência a essa lógica empresarial, explicitando lutas dentro da educação que surgem da tentativa de sujeitar as práticas pedagógicas a uma metodologia mercadológica. Contudo, apesar de haver um movimento de oposição às ações neoliberais, observa-se que a educação está se tornando cada vez menos um espaço de emancipação e formação humana, para transformar-se em um campo de concorrência e produtividade.

Essa marca da transformação de setores voltados para o bem-estar social é um reflexo do que ocorre na administração pública. Como analisamos anteriormente, na perspectiva de Foucault, o Estado está a serviço dos princípios neoliberais e é a partir dele que podemos observar a disseminação das práticas e valores do neoliberalismo para além do campo econômico.

Mas foi sobretudo a concepção da ação pública que mudou sob o efeito da lógica da competição mundial. Embora o Estado seja visto como o instrumento encarregado de reformar e administrar a sociedade para colocá-la a serviço das empresas, ele mesmo deve curvar-se às regras de eficácia das empresas privadas. Essa vontade de impor no cerne da ação pública os valores, as práticas e o funcionamento da empresa privada conduz à instituição de uma nova prática de governo. Desde os anos 1980, o novo paradigma em todos os países da OCDE determina que o Estado seja mais flexível, reativo, fundamentado no mercado e orientado para o consumidor. O management apresenta-se como modo de gestão “genérico”, válido para todos os

domínios, como uma atividade puramente instrumental e formal, transponível para todo o setor público. Essa mutação empresarial não visa apenas a aumentar a eficácia e a reduzir os custos da ação pública; ela subverte radicalmente os fundamentos modernos da democracia, isto é, o reconhecimento de direitos sociais ligados ao status de cidadão (Dardot; Laval, 2016, p. 269-270).

Dardot e Laval aprofundam a concepção de que o neoliberalismo não se restringe ao campo da economia, exercendo uma lógica que atua profundamente sobre a práxis institucional. A gestão pública passa a incorporar parâmetros que são característicos do setor privado, como o desempenho e a atenção ao cliente, que, neste caso, se trata do cidadão. Dessa forma, essa dinâmica revela o deslocamento do *ethos* corporativo para o Estado quando a promoção de políticas públicas com foco em produtividade e competitividade prevalece sobre políticas voltadas para o bem-estar social e à equidade de direitos da coletividade. Os autores demonstram, portanto, como o neoliberalismo elabora um novo padrão de governo, agora empresarial, minando a esfera pública em seus princípios democráticos e sociais e atualizando o papel do Estado com uma nova racionalidade governamental.

Em consonância com o tema abordado, o autor David Harvey, geógrafo britânico da linha marxista, no livro *O Neoliberalismo: histórias e implicações* (2008), aproxima-se da concepção de Foucault sobre *governamentalidade* ao também abordar o neoliberalismo como uma nova forma de governo e de reconfiguração social, e não apenas como um simples sistema econômico. O autor demonstra como o neoliberalismo atua de acordo com um conjunto de princípios, normas e condutas que norteiam as práticas do Estado e modelam os comportamentos dos cidadãos, o que se coaduna com a visão foucaultiana de que a *governamentalidade* moderna se traduz na construção de subjetividades adaptadas aos propósitos neoliberais, como o livre mercado e a acumulação de capital.

Segundo Harvey (2008), a eclosão do neoliberalismo como uma racionalidade governamental deve ser entendida como uma nova forma de exercer o poder, bem como uma nova concepção de Estado. Ao invés de fomentar políticas de bem-estar social, a exemplo das políticas keynesianas do pós-guerra, o neoliberalismo reformula o papel histórico do Estado, antes responsável pelo coletivo, principalmente nas democracias, convertendo-se em avalista de conjunturas institucionais para a livre movimentação de agentes econômicos. Dessa forma, há uma distorção das atribuições do Estado, uma vez que ocorre um deslocamento da responsabilidade do coletivo para o indivíduo, ocasionando a sobreposição da liberdade de mercado aos demais modelos de regulação social. Assim, David Harvey condensa essa concepção ao afirmar 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 à 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. Além disso, se não existirem mercados (em áreas como a terra, a água, a instrução, o cuidado de saúde, a segurança social ou a poluição ambiental), estes devem ser criados, se necessário pela ação do Estado. Mas o Estado não deve aventurar-se para além dessas tarefas (Harvey, 2008, p. 12).

Além de explanar sobre o papel do Estado como mantenedor do mercado, o autor também se refere à expansão do mercado para áreas da vida que não partilham da mesma lógica mercantil, segundo a qual tudo pode ser transformado em mercadoria, o que inclui bens vitais e coletivos, como o acesso à água, à terra, à educação, à saúde, à previdência e até o meio ambiente. Portanto, o Estado deve atuar de forma seletiva ao favorecer a criação desses mercados quando da sua inexistência, ainda que essas medidas sejam de cunho coercitivo, aliadas a reformas jurídicas e privatizações. Por fim, o autor delimita a ação do Estado, visto que sua autoridade está circunscrita à coordenação das condições do mercado e não ao papel de provedor do bem-estar social.

Diante desse cenário, Harvey, assim como Foucault, também evidencia que a ascensão do neoliberalismo, como uma nova racionalidade governamental, está para além das esferas econômicas, determinando subjetividades e a produção de um novo senso comum. Durante as últimas décadas, o neoliberalismo intensificou e ampliou a disseminação de seu discurso, buscando naturalizar suas premissas econômicas, como a meritocracia e a competitividade. O discurso neoliberal foi tão profundamente enraizado na vida cotidiana que suas premissas passaram a ser aceitas como verdades incontestáveis em nosso dia a dia. Essa propagação ideológica não contamina apenas as ações do Estado, por meio de políticas públicas, mas também as ações, as escolhas e as relações dos indivíduos, atingindo, inclusive, a concepção de identidade do sujeito. Segundo Harvey,

[...] os defensores da proposta neoliberal ocupam atualmente posições de considerável influência no campo da educação (nas universidades e em muitos "bancos de idéias"), nos meios de comunicação, em conselhos de administração de corporações e instituições financeiras, em instituições-chave do Estado (áreas do Tesouro, bancos centrais), bem como em instituições internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial e a Organização Mundial do Comércio (OMC), que regulam as finanças e o comércio globais. Em suma, o neoliberalismo se tornou hegemônico como modalidade de discurso e passou a afetar tão amplamente os modos de pensamento que se incorporou às maneiras cotidianas de muitas pessoas interpretarem, viverem e compreenderem o mundo (Harvey, 2008, p. 13).

O autor sinaliza, portanto, que o neoliberalismo funciona como uma racionalidade hegemônica que se converte em senso comum, o que é internalizado pelos sujeitos que passam a tomar decisões baseadas nas premissas do mercado econômico, conforme descrito nas análises de Foucault sobre o neoliberalismo.

Essa disseminação do discurso neoliberal no cotidiano dos indivíduos não se configura em uma “inovação” do neoliberalismo. A metodologia neoliberal já fora caracterizada por Antonio Gramsci em seus *Cadernos do Cárcere* (2001) ao conceituar a concepção de *hegemonia ideológica*. Segundo Gramsci, um grupo dominante (a burguesia) se perpetua no poder principalmente por um consenso que se estabelece naturalmente entre a população.

[...] do consenso “espontâneo” dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce “históricamente” do prestígio (e, portanto, da confiança) obtido pelo grupo dominante por causa de sua posição e de sua função no mundo da produção [...] (Gramsci, 2001, p. 21).

O consenso é caracterizado como “espontâneo” pelo autor, pois, ao naturalizar ideias e valores do grupo dominante, tais preceitos se convertem em senso comum, passando a ser aceitos por grupos subordinados que, por sua vez, os validam, tornando-os universais. Para Gramsci, de acordo com a teoria do materialismo histórico-dialético de Marx, esse procedimento ocorre de forma “histórica”, isto é, ao longo da formação da sociedade, e tem como origem o *status* de “prestígio” da classe dominante, obtido por meio do controle dos meios de produção e de sua atuação junto ao sistema econômico. Dessa forma, o grupo dominante é aceito universalmente como uma categoria que estimula a ordem e a prosperidade, sem a qual a sociedade não subsiste.

Portanto, para Gramsci, a hegemonia capitalista não se restringe somente ao campo econômico, mas também abrange o controle ideológico e cultural da sociedade, ou seja, é o que outorga ao capitalismo manter sua estabilidade para além da coerção estatal: sua continuidade se dá, sobretudo, pela anuência das massas ao reproduzirem os ideais da burguesia em suas práticas sociais do cotidiano.

Dessa forma, entende-se que a ascensão do neoliberalismo está subordinada tanto às reformas políticas quanto à promoção de um discurso hegemônico por meio do qual a liberdade de mercado, a competitividade e a meritocracia se tornam naturalmente aceitos e passam a orientar as práticas sociais e políticas. Os processos de inserção dos princípios neoliberais em todas as camadas sociais transcorrem em uma escala global com a colaboração de órgãos internacionais, como o FMI e o Banco Mundial, que determinam reformas e

políticas a países em desenvolvimento ou periféricos sob a égide da eficiência. Contudo, o que podemos observar na prática, como resultado das ações neoliberais, é a precarização das relações trabalhistas, a fragilização de movimentos sindicais, a contínua desigualdade social, além de uma despreocupação com a educação verdadeiramente humanista e reflexiva.

Também podemos observar que essa prática neoliberal se conecta à realidade brasileira principalmente no que diz respeito às políticas públicas educacionais, uma vez que tais políticas estão cada vez mais alicerçadas em sistemas de avaliação em larga escala e indicadores de performance, produtividade e desempenho (como o IDEB, o ENEM, o ENADE) dos sujeitos que compõem as instituições de ensino básico ou superior. Os sistemas de bonificação por resultado, inseridos nas políticas públicas educacionais, também compreendem um princípio neoliberal, o da famigerada meritocracia, em que a instituição que mais se destaca no alcance de resultados é a que recebe as melhores premiações. Isso reflete a manipulação de interesses, explicitada por Foucault, na qual professores e alunos se tornam os únicos responsáveis pelos seus méritos e deméritos na rotina de ensino-aprendizagem, cristalizando a lógica empresarial neoliberal. Portanto, urge a compreensão aprofundada dos fundamentos históricos e ideológicos neoliberais para uma reflexão crítica, além de alternativas coletivas que façam oposição à lógica empresarial, sobretudo no universo da educação, no qual o seu impacto tem efeitos que contrariam pressupostos humanos e sociais.

2.2 Impactos do neoliberalismo na desigualdade social e no acesso à educação

A doutrina neoliberal se constitui como uma reformulação do liberalismo clássico, com foco na perspectiva econômica, que se coloca a favor do livre mercado e da mínima intervenção do Estado na economia. Com a participação quase inexistente do Estado nas práticas econômicas, consequentemente, leva-se a baixa arrecadação de impostos e à privatização de setores públicos. Segundo os ideais neoliberais, tais práticas levariam a sociedade a um patamar mais elevado de desenvolvimento econômico e industrial. Contudo, tais ideais não são observados em sua integralidade dentro da realidade da sociedade contemporânea, em que se verifica abismos socioeconômicos, frutos da disparidade de oportunidades e do enfraquecimento de leis trabalhistas, entre outros.

De acordo com a análise de David Harvey (2008), o neoliberalismo não se trata de um estágio espontâneo da evolução do capitalismo, mas de uma solução precisa e estratégica para o colapso da política keynesiana e do modelo fordista que vigoraram entre as décadas de 1930 e 1970. A simbiose entre a política econômica de John Maynard Keynes e o modelo de

produção de Henry Ford resultou, entre outros aspectos, no excesso de produção e na incapacidade do Estado de controlar a inflação. Entretanto, foi nesse período que se observou uma maior valorização dos direitos trabalhistas e uma maior pressão sindical, uma vez que os trabalhadores se concentravam, em sua maioria, nos espaços fabris. A difusão do estado de bem-estar social e as crescentes conquistas trabalhistas não foram bem vistas por parte da elite econômica, que observava seus lucros se esvaindo, ao passo que o salário dos trabalhadores aumentava. À vista disso, a partir da década de 1970, o neoliberalismo emergente desponta e se estabelece mais como um projeto político, do que como um sistema econômico, com o compromisso de restabelecer o poder das elites econômicas intimidadas pelas conquistas sociais. Nesse sentido, Harvey aponta dois objetivos prementes do neoliberalismo, evidenciando a reestruturação da soberania de uma classe específica:

Podemos, portanto, interpretar a neoliberalização seja como um projeto utópico de realizar um plano teórico de reorganização do capitalismo internacional ou como um projeto político de restabelecimento das condições da acumulação do capital e de restauração do poder das elites econômicas. Defenderei a seguir a idéia de que o segundo desses objetivos na prática predominou. A neoliberalização não foi muito eficaz na revitalização da acumulação do capital global, mas teve notável sucesso na restauração ou, em alguns casos (a Rússia e a China, por exemplo) na criação do poder de uma elite econômica. O utopismo teórico de argumento neoliberal, em conclusão, funcionou primordialmente como um sistema de justificação e de legitimação do que quer que tenha sido necessário fazer para alcançar esse fim (Harvey, 2008, p. 27-28).

Com o advento do neoliberalismo, como já explicitado na seção anterior, para que se alcançasse os objetivos desse projeto, seria necessária uma reconfiguração do papel do Estado, minimizando a oferta de serviços públicos e reordenando dispositivos de regulamentação econômica e social. Foram executadas reformas e ajustes fiscais em diversos países, o que resultou, com efeito, na concentração de renda de uma restrita elite econômica, promovendo um abismo social entre essa elite e a classe trabalhadora.

Ademais, David Harvey, em sua pesquisa, cita os estudos de Gérard Duménil e Dominique Lévy, segundo os quais “concluíram que a neoliberalização foi desde o começo um projeto voltado para restaurar o poder de classe” (Harvey, 2008, p. 26). Nos dados estatísticos analisados por Harvey (2008), após as reformas neoliberais do final da década de 1970, como a redução de impostos sobre os mais ricos e a desregulamentação de políticas sociais redistributivas, o um por cento que representa o topo da pirâmide social estadunidense passou a manter uma fração cada vez maior da concentração de renda do país. O autor também aponta para uma explosão na disparidade salarial dentro da hierarquia das empresas, em que os salários de altos cargos executivos passaram a aumentar de forma inversamente

proporcional aos salários dos trabalhadores, que permaneceram quase estagnados. Esses dados demonstram como a lógica neoliberal valida e recompensa a meritocracia e a competição, favorecendo a desigualdade econômica entre classes sociais em prol da gratificação por desempenho. De forma complementar, Harvey faz uma reflexão sobre as ações do governo Bush (2001 - 2009) quanto à diferenciação de taxação entre os mais ricos dos Estados Unidos e o resto da população:

Quase certamente, com os efeitos das reformas fiscais do governo Bush que agora se fazem sentir, a concentração de renda e riqueza nos estratos superiores da sociedade, isso se mantém, dado que o imposto sobre a propriedade (imposto sobre a riqueza) está defasado e a taxação da renda de investimentos e ganhos de capital está se reduzindo, enquanto a taxação dos salários e remunerações se mantém (Harvey, 2008, p. 26).

Podemos observar que a carga dos tributos funciona de maneira inversamente proporcional: os mais ricos, cuja riqueza provém de renda de capital, contribuem menos em os impostos do que os trabalhadores que dependem da renda proveniente do salário. Ou seja, o projeto fiscal neoliberal, enquanto reduz os tributos sobre grandes fortunas, aumenta ou sustenta a tributação sobre os salários. Como consequência, na sociedade, essa disparidade, promovida pelas ações neoliberais, além de restringir os investimentos em áreas sociais, como educação e saúde, viola um pacto coletivo de distribuição equitativa e justa de renda para a grande maioria da população.

Dessa forma, ao analisarmos as reformas neoliberais como instrumentos que impulsionou a concentração de renda e aprofundou a exclusão social, conforme demonstra David Harvey, urge examinar de que forma tais diretrizes se materializaram no território mais ao sul da terra das liberdades.

Na América Latina, à esteira de países desenvolvidos, como EUA e Alemanha, os princípios neoliberais foram introduzidos na década de 1970 por intermédio de regimes militares ditatoriais que promoveram sua implantação por meio de medidas impositivas e, em sua grande maioria, por pressões externas, desconsiderando os processos do sistema democrático dos países latino-americanos. Em seu livro, *Modelo Neoliberal e Políticas Educacionais*, Roberto G. Bianchetti (1999) nos fornece um panorama preciso de como o neoliberalismo foi incorporado pelos países sul-americanos com o aval de uma classe econômica dominante, cujos interesses se alinhavam às expectativas neoliberais emergentes de governos estrangeiros centrais na hierarquia político-econômica mundial.

Os países da América Latina, ao longo da primeira metade do século XX, enfrentavam um duro e contraditório contexto econômico e social tanto de forma interna

(desequilíbrios fiscais e baixa produtividade) quanto de forma externa (dependência de capital estrangeiro e baixas exportações). Bianchetti (1999) aponta que, a partir da década de 1970, classes conservadoras, com apoio de interesses internacionais, se utilizaram desse cenário de crise como argumento para promover reformas neoliberais, fortemente pautadas na desregulamentação da economia, privatização de setores estratégicos, autorregulação do mercado e redução da interferência estatal. O autor menciona, ainda, um instrumento institucional estrangeiro, utilizado como meio de repressão contra quem tentasse resistir ao novo modelo:

Um segundo aspecto contextual se refere aos conflitos sociais que explodiram nessa época, como manifestação da crise aos quais se respondeu desde o aparelho do Estado, com a Doutrina da Segurança Nacional, que formava parte de uma estratégia continental dos Estados Unidos para combater os grupos de esquerda. Essa doutrina se propunha, por meio da eliminação da oposição, a restaurar instituições políticas estáveis, que alternassem certos grupos de poder no controle político sem questionar seus fundamentos, ou seja, uma democracia controlada e controlável (Bianchetti, 1999, p.35).

Nesse sentido, podemos entender, sob a análise de Bianchetti, que a Doutrina da Segurança Nacional, estruturada a partir dos interesses geopolíticos estadunidenses – principalmente ao levarmos em consideração o contexto da Guerra Fria, que opunha ideais capitalista aos comunistas – foi utilizada institucionalmente com o objetivo de legitimar a coerção contra movimentos sociais ideologicamente opostos ao sistema emergente neoliberal, ditando uma “democracia controlada”, na qual se testemunhou a restrição da participação popular nos processos democráticos, além da manutenção do poder centralizado nas elites tradicionais. No Brasil, à época, essa doutrina encontrou espaço no autoritarismo beligerante, conferindo ao Estado a autoridade para perseguir e silenciar organizações sindicais e estudantis, intelectuais e partidos políticos que poderiam opor resistência frente ao avanço neoliberal.

As medidas neoliberais, como o enfraquecimento de leis trabalhistas, a redução de investimentos em áreas sociais e privatizações, possivelmente enfrentariam forte rejeição popular, pois tais reformas poderiam agravar desigualdades entre as classes e reduzir direitos sociais. Portanto, as classes dominantes, juntamente com seu braço militar e forças internacionais, ao justificar o regime de exceção, possibilitaram que o projeto neoliberal fosse implantado em território brasileiro sem a participação de representantes de todas as classes sociais, sem oposição constituída (Bianchetti, 1999) e imbuído de um forte sistema de

controle de informações, que agia sob a égide da censura militar, o que, em um ambiente democrático sadio, seria impraticável ou sofreria intensa oposição.

Bianchetti (1999) também nos traz uma análise comparativa sobre a função do Estado nos países centrais, como Estados Unidos, Alemanha e Inglaterra, e nos periféricos, como os latino-americanos, destacando que a intervenção estatal na economia e nas políticas de bem-estar social ocorreu de formas distintas em cada bloco. Segundo o autor:

No caso latino-americano é necessário destacar que a intervenção do Estado na economia e as instituições de bem-estar social criadas por ele são o resultado de processos diferentes que têm sua explicação na própria história desses países e na forma como se constituíram os Estados Nacionais. Esse último aspecto é de fundamental importância para compreender os efeitos que podem se esperar das "políticas de ajuste", dado que, nos países centrais, com uma tradição democrática estável e um desenvolvimento capitalista avançado, as instituições sociais derivadas do Estado Benfeitor foram o resultado de uma determinada resolução do conflito de classes, enquanto nos países periféricos muitas dessas instituições formaram parte das políticas paternalistas dos regimes populistas, o que significa uma maneira diferente de resolver o mesmo conflito de classes (Bianchetti, 1999, p.37).

Essa distinção na atuação do Estado é importante destacar, pois, enquanto que, nos países centrais, as políticas de bem-estar social emergiram como fruto de luta e negociações entre a classe trabalhista e o capital, sobretudo no contexto pós-guerras mundiais e na crise de 1929, nos países periféricos, tais políticas se apresentaram como instrumento de estratégia político de governos populistas e autoritários (Bianchetti, 1999). Ou seja, se nos países ditos industrializados com sistemas políticos e econômicos consolidados, as diferenças entre as classes foram parcialmente solucionadas de forma horizontal, refletindo um pacto social consistente, nos países sul-americanos, essa resolução dos conflitos de classes ocorreu de forma verticalizada, com limitada participação social, em que os projetos de bem-estar social foram sistematicamente utilizados para restringir e anular movimentos populares.

Consequentemente, é indispensável que possamos refletir sobre as implicações desses ajustes neoliberais em cada bloco, como sugere o autor, porque, em países desenvolvidos, a redução do Estado em setores voltados para a coletividade se defrontou com forte oposição tanto institucional quanto cultural, pois os direitos sociais já se encontravam consolidados por meio de conquista histórica e incorporados à identidade nacional. O que, lamentavelmente, não foi observado nos países do Cone Sul, uma vez que essas instituições sociais, dada sua frágil origem, gestada em políticas populistas e autoritárias, tornaram-se mais suscetíveis ao desmonte e a escassos mecanismos organizados de resistência,

significando que o impacto das reformas neoliberais nesses países foi mais profundo e negativo, contribuindo para o alargamento das disparidades sociais.

O exame acurado de Roberto G. Bianchetti sobre os impactos das “políticas de ajustes” neoliberais na América Latina confirma que essas reformas não permaneceram circunscritas ao setor econômico, reconfigurando visceralmente estruturas sociais e debilitando instituições centradas em interesses coletivos. A partir desse contexto, a análise de Henry Giroux, em *Educação, Cultura e Luta pela Democracia*, nos auxilia na compreensão de como a lógica neoliberal, ao contaminar os âmbitos culturais e educacionais, colaborou para a corrosão do setor público e a degradação da assistência social, fundamentos elementares de uma sociedade democrática.

Giroux (2023) pondera sobre os efeitos devastadores do projeto neoliberal – que, paradoxalmente em sua origem, se propõe a elevar os patamares de desenvolvimento social – no tecido social democrático. Aqui o autor é incisivo ao apontar a educação como instrumento para munir o cidadão de habilidades que o tornem apto a reconhecer, compreender e intervir nas adversidades que surgem em seu contexto social, além de denunciar como o modelo neoliberal contribui negativamente para tal objetivo e, assim, ele nos explica:

[...] o neoliberalismo falhou em todo o mundo nas suas promessas de aumentar a mobilidade social e diminuir a desigualdade. Ele está produzindo uma miséria enorme, principalmente em relação à desigualdade econômica e intelectual, a ponto de as pessoas não terem os meios para minimamente identificarem seu papel e preencherem suas múltiplas capacidades de se tornarem agentes críticos. De certa maneira, elas se encontram incapazes desse entendimento porque não têm acesso à educação nem a essas tecnologias para entender, de forma básica, os problemas que enfrentam com o neoliberalismo (Giroux, 2023, p. 18).

O crítico cultural estadunidense prossegue em sua contundente avaliação sobre os ditames neoliberais e sobre os dispositivos culturais que os ancoram, salientando como essa nova racionalidade dissipa uma diferenciação entre os conceitos de sistema político e sistema econômico a fim de tornar legítima a redução de direitos sociais e o esfacelamento do patrimônio público. Segundo o autor, nessa lógica, o mercado é convertido em máxima absoluta que norteia todos os âmbitos da vida cotidiana, convertendo princípios de solidariedade e justiça social em individualismo e competição (Giroux, 2023). Sob essa ótica, Giroux esclarece que o neoliberalismo, para se tornar socialmente aceito, redefine, também a função da cidadania que, em vez de estar relacionada à atuação política por direitos e responsabilidades coletivas, é meramente reduzida ao papel do consumo, com isso “[...] individualiza o social, despolitiza o povo e o leva a acreditar que os únicos interesses possíveis são os materiais e que o único entendimento sobre política é o que sugere que todos

os problemas são os individuais” (Giroux, 2023, p. 21). A vida dos cidadãos se converte, portanto, em produto, servindo apenas a interesses individuais de grupos do mercado financeiro. Dessa forma, o modelo neoliberal paralisa o exercício de uma verdadeira cidadania e suas ações voltadas para bem-estar coletivo, esvazia a função da cultura e da educação e consolida sua própria hegemonia.

As reflexões de Henry Giroux sobre o desgaste do setor público e o desmantelamento da cidadania e de sua solidariedade social colocam em evidência a redefinição de princípios básicos da vida em coletividade. Essa alteração repercute no âmbito educacional, no qual, segundo a racionalidade mercadológica, o ensino é convertido em mercadoria. Nesse ponto, voltamos ao estudo intensivo de Dardot e Laval (2016) sobre a reconfiguração das funções sociais das instituições públicas, especialmente no que concerne ao campo da educação, sob o impacto das tendências de mercado.

Em seu livro, *A Nova Razão do Mundo*, Dardot e Laval (2016) abordam como o sistema neoliberal, buscando sua consolidação como racionalidade político-social, aplica seus fundamentos, próprios do mercado financeiro, à educação, convertendo-a de garantia social e universal em produto de consumo regido pela concorrência. Dessa forma, os filósofos franceses aludem ao exemplo do “cheque-educação” e relatam:

Um dos casos exemplares da construção de situação de mercado pela qual os neoliberais se mobilizaram muito no terreno político é o da educação. Também nesse domínio, Friedman foi pioneiro. Diante da degradação do setor público educacional nos Estados Unidos, ele propôs nos anos 1950 a implantação de um sistema de concorrência entre os estabelecimentos escolares baseado no “cheque-educação”. O sistema consiste em deixar de financiar diretamente as escolas e dar a cada família um “cheque” representando o custo médio da escolaridade; a família é livre para utilizá-lo na escola de sua escolha e ainda acrescentar a quantia que quiser, de acordo com suas prioridades em matéria de escolarização. Mais uma vez, o raciocínio baseia-se no comportamento supostamente racional do consumidor, que deve poder arbitrar entre várias possibilidades e escolher a melhor oportunidade (Dardot, Laval, 2016, p. 224).

Esse sistema, proposto por Milton Friedman no sul dos Estados Unidos na década de 1950, simboliza um dos princípios mais caros dessa nova lógica: a liberdade de escolha, em que, em vez de o financiamento público ser destinado às instituições, passa para o poder individual de decisão da famílias “consumidoras” do que antes era considerado ensino e agora se converte em “serviços educacionais”. Tal medida – sob a alegação de incentivar o rendimento e aumentar a qualidade por meio da competição escolar – projeta a educação diretamente para dentro do jogo empresarial, em que “clientes” são disputados por estabelecimentos que ajustam sua administração de acordo com uma demanda para conquistar mais espaço nesse “novo mercado”. Com isso os autores acrescentam:

O sistema consiste em deixar de financiar diretamente as escolas e dar a cada família um “cheque” representando o custo médio da escolaridade; a família é livre para utilizá-lo na escola de sua escolha e ainda acrescentar a quantia que quiser, de acordo com suas prioridades em matéria de escolarização. Mais uma vez, o raciocínio baseia-se no comportamento supostamente racional do consumidor, que deve poder arbitrar entre várias possibilidades e escolher a melhor oportunidade (Dardot, Laval, 2016, p. 224).

No campo discursivo, segundo Dardot e Laval, o dispositivo se apoia em uma ideia de “escolha racional” do cliente, entretanto, no campo concreto, enfatiza apenas as disparidades sociais, uma vez que famílias com maiores rendimentos podem acrescentar valores ao “cheque” e ter acesso a estabelecimentos mais prestigiados, enquanto famílias com menor poder aquisitivo permanecem limitadas a alternativas mais econômicas, geralmente precarizadas tanto na infraestrutura quanto no corpo docente.

Ademais, a lógica de concorrência escolar contribui para a criação de incentivos destinados a estimular a disputa, entre os estabelecimentos, por estudantes “promissores”, tanto em matéria de desempenho acadêmico quanto de capacidade de investimento das famílias. Essa prática relega ao setor público ou a instituições de menor custo a maior confluência de estudantes com necessidades educacionais e sociais, reforçando um contraste socioeconômico e provocando um esfacelamento do sistema educacional.

Apesar do “cheque-educação” aparentemente privilegiar uma “liberdade de escolha” para a população, ele atua apenas dentro de uma lógica mercadológica que prioriza quem já usufrui de maior poder econômico, cultural e informacional. Sua consequência na educação se torna um ciclo cumulativo: instituições com maiores índices de desempenho conquistam maiores financiamentos e alunos mais preparados, em contrapartida as demais tornam-se cativas de um contexto de penúria estrutural.

Ao explanar sobre a mercantilização escolar, Dardot e Laval denunciam de que forma a gestão escolar passa, cada vez mais, a ser norteada por parâmetros empresariais, como eficiência e escalonamento de resultados. Esse distanciamento da escola de suas atribuições direcionadas ao bem-estar social proporciona um meio para que o neoliberalismo atue como uma engrenagem que legitima as desigualdades, fenômeno este vastamente discutido nos estudos de Michael Apple. Sob sua ótica, a escola figura como ponto estratégico para a reprodução e naturalização de ideologias que apenas reiteram a estratificação social, ocultando sua verdadeira dimensão política.

Michael Apple (1982), em *Ideologia e Currículo*, reforça a ideia de que a escola funciona como meio pelo qual o conhecimento e a cultura são veiculados e, por isso, não pode

ser compreendida como “neutra”, pois ela elege, sistematiza e transmite conteúdos e valores intrinsecamente ligados aos interesses de classes dominantes. Para tanto, Apple retoma os conceitos de Antonio Gramsci sobre Ideologia e Hegemonia, e assevera:

É importante pensar as escolas como mecanismo de distribuição cultural, uma vez que, conforme observou o marxista italiano Antonio Gramsci, um elemento decisivo para o aumento da dominação ideológica de algumas classes é o controle do conhecimento que preserva e produz as instituições de uma determinada sociedade (Bates apud Apple, 1982, p 44).

Ao citar Gramsci, o autor reitera que o “controle do conhecimento” é uma das técnicas mais eficientes de perpetuação da dominação ideológica. Isso ocorre porque as instituições escolares não são responsáveis unicamente por transmitir informações, mas também por definir quais conteúdos são legítimos e quais podem ser postos à margem. Apple (1982) prossegue em sua análise ao relacionar essa função da escola, de promover certos conhecimentos em detrimento de outros, com as normas mercadológicas:

[...] as escolas parecem contribuir para a desigualdade na medida em que são tacitamente organizadas para distribuir diferencialmente tipos específicos de conhecimento. Isso está em parte relacionado tanto ao papel da escola de maximizar a produção de "mercadorias" culturais técnicas quanto à função classificatória ou selecionadora das mesmas em alocar pessoas para posições "exigidas" pelo setor econômico da sociedade (Apple, 1982, p 69).

A escola, portanto, se torna reproduutora de um conteúdo especificamente técnico que atende às necessidades do sistema econômico. Esse conteúdo é modelado para formar trabalhadores qualificados de acordo com as exigências do mercado, contudo, na maioria dos casos, sem qualquer habilidade crítica e criativa desenvolvida. O autor também pontua “a função classificatória ou selecionadora” da escola, uma vez que esta atua como uma espécie de “triagem” social, identificando, classificando e encaminhando os discentes para diferentes postos ocupacionais na hierarquia profissional. Sendo assim, indivíduos circunscritos a uma reduzida classe social, que já desfrutam de certo capital social e cultural, possuem mais acesso a cargos com maior remuneração, enquanto a grande maioria da população é destinada a setores de menor prestígio e com menores rendimentos.

É importante ressaltar que, para Apple (1982), apesar de argumentar que a escola está inserida em uma conjuntura de reprodução das desigualdades sociais, essa reprodução não ocorre de forma intencional, mas sim em um contexto promovido pelo capitalismo avançado. Assim, ele declara que “[...] em virtude das formas econômicas e políticas existentes que agora fornecem os princípios segundo os quais é organizada boa parte de nosso

cotidiano, esse processo reprodutivo é ‘uma necessidade lógica’ para a contínua manutenção de uma ordem social desigual” (Apple,1982, p 65). Dessa forma, segundo o autor – e aqui aludindo à concepção marxista das relações entre o homem e as estruturas produtivas – podemos compreender que o modo de produção capitalista e suas relações de poder são o que determina os preceitos organizacionais da maior parte da vida cotidiana. Por esta razão, as instituições escolares são modeladas a fim de atender às demandas desse sistema.

De forma complementar, Michael Apple (2001), na obra *Educação e Poder*, pondera que há um forte movimento de grupos dominantes para tentar pulverizar a função social da esfera pública, em especial a educação, utilizando-se predominantemente do campo discursivo para distorcer a origem das problemáticas sociais. Conforme explica Apple,

A direita política nos Estados Unidos da América do Norte tem tido enorme sucesso na mobilização de apoios contra o sistema educativo e seus empregados, exportando frequentemente a crise da economia para as escolas. Assim, uma das suas grandes conquistas tem sido desviar as culpas - do desemprego e subemprego, da perda de competitividade económica, da suposta ruptura dos valores e padrões "tradicionais" na escola, na família e nos locais de trabalho assalariado e não assalariado - dos efeitos das políticas económicas, culturais e sociais dos grupos dominantes para a escola e outras agências públicas. O “público” é agora o centro de todos os males; o “privado” é o centro de tudo aquilo que é bom (Apple,2001, p 10).

Segundo o pensador, dentro do contexto analisado, podemos observar um projeto político e ideológico em andamento, no qual as disfunções estruturais da sociedade são atribuídas a instituições escolares, transferindo o cerne de responsabilidades transversais para a educação pública. Por isso, produz-se um discurso dicotômico por meio do qual a esfera pública é relacionada à incompetência, colapso e falência, ao mesmo tempo que a esfera privada é elevada a um *status* de eficiência, desenvolvimento e salvação. Portanto, o bem-estar social é sobrepujado, comutando a percepção de democracia por uma lógica mercadológica que subverte o princípio de liberdade ao reduzi-lo a uma escolha de consumo.

Por fim, o sistema neoliberal, ao penetrar nas estruturas políticas, culturais e comunitárias da organização civil, promove a reiteração das desigualdades sociais, ocultando suas reais causas, tanto no plano discursivo quanto no concreto. Esse contexto impacta fortemente o acesso a uma educação universal, de qualidade e ética.

2.3 Políticas públicas neoliberais e seus efeitos na formação cidadã

As políticas neoliberais, inclusive no campo da educação, frequentemente têm enfatizado a competição, a instrumentalização do conhecimento e a lógica de mercado, em

detrimento de valores éticos como a justiça social, a solidariedade e a formação integral dos indivíduos. Além de promover sistematicamente uma tentativa de retirar do Estado a responsabilidade por uma educação universal e de qualidade, por meio da diminuição dos gastos públicos neste setor ou atrelando o orçamento ao estabelecimento de metas. Essas mudanças têm implicações profundas na maneira como a educação é concebida e implementada, impactando diretamente na prática pedagógica envolvendo estudantes, professores e demais atores envolvidos no processo educativo.

O marco do cânone neoliberal se efetivou na conversão do Estado de bem-estar social em Estado mínimo, o que, como já explanado anteriormente, ocasionou uma reformulação das atribuições estatais, principalmente na área educacional. Aprofundando essa concepção, trazemos novamente a análise Bianchetti (1999), que expõe uma das perspectivas do ideário neoliberal: seu entendimento acerca da função estatal e da distribuição do poder na sociedade. O autor evidencia que, segundo os neoliberais, o Estado se apresenta como um espaço dicotômico e conflituoso entre “concentração de poder” (grupo seleto) e “distribuição de poder” (entre diversos grupos), sendo o ponto de tensão a forma como essas forças se mantêm em equilíbrio, assim, ele explica:

Toda problemática dos neoliberais com o Estado está em relação com o conflito entre concentração e distribuição do poder, como também com os mecanismos utilizados para a tomada de decisões. Este último aspecto mostra uma diferença importante do neoliberalismo com relação a outras posições liberais de orientação democrática, pois este modelo é partidário da distribuição do poder nas instituições sociais de alcance reduzido rechaçando a democratização ampliada da sociedade por temor a uma possível "tirania da maioria" (Bianchetti, 1999, p. 80).

Torna-se evidente, por meio da observação do crítico, que a distinção entre o neoliberalismo e outras correntes liberais de base democrática é justamente a ampla atuação da sociedade, isto é, os neoliberais não aprovam uma irrestrita e direta participação da comunidade nas decisões políticas. Em vez disso, a preferência é por uma contida distribuição do poder entre grupos minoritários, como conselhos locais e entidades privadas. Essa postura é justificada pelos reformistas por uma eventual “tirania da maioria” – teoria segundo a qual, caso a população tenha amplo poder político, implicará em resoluções que acarretarão em prejuízo às liberdades individuais ou interferência nas diretrizes do mercado. O que, na prática, indica uma limitação da participação popular e preservação do controle de elites econômicas e políticas, consolidando um modelo estatal centrado mais na regulação do que na promoção do bem-estar coletivo e da justiça social.

Essa percepção neoliberal da atuação do Estado, esplanada por Bianchetti, é importante para que possamos compreender as implicações das políticas públicas neoliberais, em particular as voltadas para a educação. Nesse sentido, tomemos a conceituação de políticas sociais empregada pelo autor:

Consideramos as políticas sociais como as estratégias promovidas a partir do nível político com o objetivo de desenvolver um determinado modelo social. Estas estratégias se compõem de planos, projetos e diretrizes específicas em cada área de ação social. Em termos globais, integram estas políticas ligadas à saúde, educação, habitação e previdência social (Bianchetti, 1999, p. 88 - 89).

Por meio dessa concepção, podemos perceber que as políticas públicas são compreendidas, em seu caráter histórico e político, a partir de um teor estrutural e relacional. Segundo Bianchetti (1999), essas políticas são planos deliberados, articulados na esfera política, que possuem, como objetivo, delinear ou consolidar um dado modelo social. Uma vez que as políticas públicas resultam da disputa pelo poder e pelos recursos entre grupos sociais, sua estruturação irá refletir o interesse, a ideologia e a força desses grupos e o contexto histórico em que estão inseridos. O autor esclarece, ainda, que “[...] ao constituir uma unidade, tanto a política econômica como a social podem expressar mudanças nas relações entre as classes sociais [...]” (Bianchetti, 1999, p. 88 - 89). Isso implica uma integração entre as políticas econômicas e sociais, isto é, um projeto econômico que beneficie as elites pode ser sucedido por restrições nas políticas sociais, enquanto, em um contexto de participação popular, pode haver ampliação no acesso a direitos sociais.

Sob essa perspectiva, torna-se evidente que as políticas públicas funcionam como uma ferramenta concreta por meio da qual a justiça social – garantia equitativa de direitos e acesso a recursos fundamentais, como saúde, moradia, educação, emprego, segurança, entre outros – pode ser proporcionada por um Estado democrático.

Nesse sentido, Bianchetti (1999) nos apresenta uma importante reflexão acerca de como o sistema neoliberal reformula o conceito de justiça social atribuído à responsabilidade estatal. Instando a filosofia liberal de Friedrich Hayek, descrita por Eamonn Butler, o autor, assim, explicita:

No caso da chamada "justiça social", ela se refere a situações de fato e não às condutas deliberadas de outros homens, isto é, relaciona-se com a distribuição de bens materiais e, nesse caso, "na economia competitiva, somente uma mistura de habilidade e sorte individuais poderá determinar a posição das pessoas na escala de rendas e de riquezas" (Butler, 1987). Daí se conclui que, nas sociedades de economia livre, onde o bem-estar é identificado com o consumo, cada indivíduo tem a possibilidade de adquirir os bens que seu próprio esforço lhe permita (Butler, 1987 *apud* Bianchetti, 1999, p. 90).

De acordo com a lógica neoliberal, a justiça social não está relacionada à prerrogativa coletiva ou à atuação do Estado na correção de desigualdades históricas, mas ao acesso a bens de consumo à disposição no mercado. A garantia a esses bens e recursos de consumo, em maior ou menor quantidade, está, portanto, vinculada à capacidade individual (habilidade) e a uma conjuntura de eventos do destino (sorte), ou seja, a falta de acesso a esses bens não é atribuída ao fracasso de projetos políticos ou ao produto de uma construção social desigual. Dessa forma, as políticas redistributivas são tratadas como uma deformação do ordenamento “natural” do mercado, que, para neoliberais, encarna o baluarte das regulações sociais.

Essa visão neoliberal, em termos objetivos, naturaliza as desigualdades sociais, visto que elas resultariam de diferentes capacidades de cada indivíduo. A igualdade que se almeja, de acordo com os princípios neoliberais, não é de resultados. Na verdade, o que se busca é uma igualdade de “oportunidade” (Bianchetti, 1999), mesmo que nem todos possuam as mesmas condições para delas terem proveito. Ao Estado é relegado o papel de “árbitro”, garantindo que as regras do jogo sejam aplicadas, sem interferir nos resultados.

No campo das políticas públicas educacionais, Bianchetti (1999) sinaliza as teorias que sustentam as políticas educacionais neoliberais, identificando, por exemplo, a “teoria do capital humano”:

Essa teoria incorpora em seus fundamentos a lógica do mercado e a função da escola se reduz à formação dos “recursos humanos” para a estrutura de produção. Nessa lógica, a articulação do sistema educativo com sistema produtivo deve ser necessária. O primeiro deve responder de maneira direta à demanda do segundo. Deste modo o neoliberalismo, ao rejeitar a planificação social, deixa livre às leis da oferta e da demanda as características e orientação do sistema educativo. O mecanismo do mercado é autor-regulador, o que melhor equilibra as demandas surgidas do setor produtivo com a oferta proveniente das instituições educativas (Bianchetti, 1999, p. 94).

Aqui, a educação perde sua conotação de direito social universal e se torna um mero investimento econômico, cujo objetivo é capacitar indivíduos qualificados de acordo com as exigências do mercado. Nesse sentido, a escola passa a estar subordinada à razão produtivista, produzindo “recursos humanos” adaptados aos requisitos da economia, bem ao estilo *Admirável Mundo Novo* de Aldous Huxley¹, e abandona sua função de preparar cidadãos conscientes, críticos, éticos e emancipados. A regulação do mercado sobre a

¹ No ensaio, “Ensaio sobre o livro “Admirável Mundo Novo” de Aldous Huxley: uma proposta crítica contemporânea”, Ricardo Marinho Silva aborda, entre outros assuntos, a estreita relação entre a ficção e a realidade, como os efeitos da globalização, a mercantilização da vida, o condicionamento social, a cultura da competitividade e a desumanização das relações entre os sujeitos.

educação tem efeitos dramáticos, pois a oferta de matrículas e cursos, conteúdos e investimentos limita-se somente às áreas que possuem maior retorno econômico, preterindo áreas de formação voltadas para as instâncias sociais, o que mais uma vez se traduz no estímulo à desigualdade.

A argumentação, tecida por Bianchetti (1999) coaduna-se com a pesquisa de Acacia Kuenzer (1997), em *Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado Liberal*, ao destacar como as políticas neoliberais submetem a educação à lógica econômica, como, por exemplo, a adoção de diretrizes do Banco Mundial pelas políticas educacionais no Brasil e a formação de mão de obra para o mercado de trabalho. A autora aprofunda a crítica à produção de “recursos humanos” ao explicar que tal concepção reduz a função do Estado como principal financiador de políticas voltadas à instrução escolar:

Destaca-se, contudo, como recurso de reforço, a redução do papel do Estado no financiamento, a busca intencional e sistemática de mecanismos de diversificação das fontes de financiamento por meio das várias facetas da privatização, a redução dos direitos como resultado da substituição da concepção de universalidade pela concepção de eqüidade, a utilização do conceito burguês de competência para justificar pela natureza a seletividade e a contenção do acesso, o atendimento aos pobres como forma de justiça social tratando “igualmente” os diferentes e assim aumentando e cristalizando as diferenças, estratégia regada com o molho da lógica da mercadoria, que privilegia os privilegiados, e exclui cada vez mais os excluídos, mantendo-se e fortalecendo-se a hegemonia do capital (Kuenzer, 1997, p. 73).

De acordo com Kuenzer, há uma transferência da responsabilidade pelo aporte financeiro da educação do setor público para o privado. Outra característica apontada pela autora é a permuta do sentido de “universalidade” pelo de “eqüidade”. Na universalidade, busca-se a garantia de acesso democrático e amplo à educação para todos os indivíduos, enquanto, na “eqüidade”, há uma distorção de seu real significado, legitimando a desigualdade, pois trata todos os grupos de forma igualitária, mesmo partindo de condições distintas. Sob esse contexto, há a mobilização do “conceito burguês de competência”, por meio do qual a seletividade é naturalizada, justificando a deficiência no acesso – aos níveis de instrução mais elevados ou às melhores posições no mercado de trabalho – como resultado de diferentes competências e habilidades “naturais”. Por último, a autora revela uma dura crítica à “justiça social” da agenda econômica, na qual não há nenhuma intenção de modificar as condições de vida dos mais necessitados. Toda essa metodologia apenas reforça a compreensão de que a educação não é mais um direito social, mas, sim, um bem econômico, servindo à perpetuação da hegemonia do capital.

No artigo, “Agenda neoliberal, juventude e trabalho: uma análise discursiva de coleções didáticas do Novo Ensino Médio”, Silva e Morais (2022) analisam como o discurso

neoliberal acentua as questões problematizadas por Kuenzer e Bianchetti², como a influência de princípios econômicos aplicados à educação, a responsabilização individual e a preparação voltada para o mercado de trabalho. Nesse sentido, após analisarem as coleções do Projeto de Vida, que integram parte do material didático adotado pelo Novo Ensino Médio, os autores concluíram, como resultado de suas investigações:

[...] podemos notar a estreita ligação entre o modo de enunciar sobre o trabalho nas coleções estudadas com as condições de emergência da formação discursiva do neoliberalismo, por meio das quais emergiram modificações curriculares no âmbito do ensino médio brasileiro e, com isso, a flagrante inserção do *modus operandi* da racionalidade neoliberal nas políticas educacionais do país, tendo em vista a pontuação do Estado com os interesses do mercado (Silva e Morais, 2022, p. 649).

A lógica do capital, ancorada na mercantilização da educação e na hegemonia do capital, ressoa na pesquisa de Silva e Morais (2022), ao observarem que as reformas ocorridas nos currículos no segmento do Ensino Médio no Brasil materializam esse “*modus operandi*” da *governamentalidade* do neoliberalismo, descrita por Foucault (2008). Dessa forma, o Estado brasileiro, ao se ajustar às necessidades do mercado, além de legitimar a adoção de conteúdos e práticas voltados para a lógica empresarial e para o setor produtivo, alicerça a sujeição de políticas públicas educacionais às demandas do capital.

Tal perspectiva converge com o estudo de Roberto Leher (2022), no artigo “Reforma do estado: o privado contra o público”, que denuncia e corrobora a “agenda de reforma do Estado” como instrumento da lógica de mercado no ensino. Essa agenda, sob o lema “privado contra o público”, legitima reformas estruturais que expandem a presença do setor privado na esfera social e reconfiguram a gestão educacional segundo princípios mercadológicos.

Leher (2022) também esclarece a respeito da prática discursiva neoliberal, ao ressignificar sentidos de palavras e expressões, como “público” e “privado”, a fim de melhor atender aos seus objetivos. Sobre a exemplificação, em particular, o autor alude à pesquisa de Sader (2003):

Sader (2003), preocupado com questões relacionadas a este estudo, aponta a afinidade dos discursos que opõem o privado ao Estatal, no lugar da oposição clássica público/privado. A sua proposição é de que a oposição público/privado foi deslocada para Estatal/privado. Assim, a crítica ao “estatismo” teve como contraponto o “mercado”, lugar da eficiência, do mérito, da criatividade, da iniciativa e da criação. Os novos termos em oposição favoreceram os neoliberais,

² A problematização, levantada por outros autores já mencionados nessa pesquisa, também é contemplada na análise do artigo de Silva e Morais (2022) que, em uma conclusão crítica dos resultados, demonstram que a influência neoliberal na educação restringe a formação escola à lógica produtivista, mimando perspectivas coletivas de transformação da sociedade.

pois permitiram a desqualificação do Estado e o desaparecimento do “público” (Sader, 2003 *apud* Leher, 2022, p. 224).

É importante o aprofundamento na compreensão do jogo discursivo neoliberal no intercâmbio de termos de “público” para “estatal”, pois modifica a forma como se entende e se justificam as funções do Estado e do mercado no cotidiano social. Quando a dicotomia clássica “público/privado” é substituída por “estatal/privado”, o significado de “público” – algo que pertence e serve a todos, com interesse no bem comum – é embotado, atrofiado. No discurso neoliberal, o termo “estatal” é ressignificado, passando a ser associado à burocracia, ineficiência e atraso. Por sua vez, o “privado” é enaltecido, quase glorificado, como epíteto de eficiência, competência e inovação. Esse cenário avalia políticas de privatização e constantes reduções da presença do Estado, que não só parecem legítimas, mas também necessárias.

No plano concreto, essa conjuntura discursiva leva à contenção de verbas destinadas a serviços públicos essenciais, como educação, saúde e transporte, que passam a ser oferecidos pela iniciativa privada, em que os custos sobrecarregam os cidadãos. Isso resulta na diminuição da garantia universal de direitos básicos do cidadão, que passam a depender de sua própria capacidade de pagamento, no aprofundamento das desigualdades e na limitação da plena participação na vida em sociedade.

A propagação da iniciativa privada sobre a esfera educacional pública é intensificada pela atuação dos chamados “reformadores empresariais”, como analisa Luiz Carlos Freitas (2012) em seu artigo, “Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação”. Esses agentes de caráter corporativo interferem diretamente na concepção, implantação e avaliação de programas governamentais, determinando objetivos e padrões de habilidades adequados ao mundo empresarial. Dessa forma, as diretrizes educacionais não são mais orientadas por princípios éticos e democráticos, mas por critérios de produtividade e rentabilidade.

O estudo de Freitas (2012) se insere no contexto político brasileiro do primeiro mandato de Dilma Rousseff (2011 - 2014), no entanto os efeitos da influência neoliberal nas políticas educacionais desse período ainda são percebidos até os dias atuais. A partir desse recorte temporal, o autor menciona a presença de grupos empresariais na cúpula do governo Dilma, incluindo segmentos do MEC, à semelhança do que ocorreu nos Estados Unidos na década de 1980:

No Brasil, movimento semelhante tem coordenado a ação dos empresários no campo da educação e é conhecido como *Todos pela Educação*. O presidente do Conselho de Governança deste movimento é o megaempresário Jorge Gerdau Johannpeter, do Grupo Gerdau, que também é assessor da presidente Dilma como coordenador da Câmara de Políticas de Gestão, Desempenho e Competitividade de seu governo.

Atualmente, a Secretaria de Educação Básica do MEC está sob o comando de outro membro do Conselho de Governança do movimento, Cesar Callegari. No Conselho Nacional de Educação, atua também como conselheiro Mozart Neves Ramos – para falar apenas de algumas conexões (Freitas, 2012, p. 381-382).

A presença desses reformadores empresariais na educação, segundo Freitas (2012), tinha como lastro a convergência de diversas áreas das ciências, cuja meta era a busca pelo aumento da qualidade do ensino nos Estados Unidos, território onde a tendência reformista se originou. A métrica dessa qualidade foi, então, definida por meio da “teoria da competência humana”, fundamentada na psicologia de Skinner e formulada por seu aprendiz, Thomas F. Gilbert. Citando os estudos de Gilbert, Freitas nos explica que, “a partir da diferenciação entre ‘comportamento’ e ‘resultados do comportamento’ ou ‘performance’, ele postula que, para se conseguir ‘resultados com valor’, é necessário reforçar, ou seja, premiar a performance, os resultados e não o comportamento em si” (Gilbert, 1978 *apud* Freitas, 2012, p. 382). A incorporação de tal teoria aos processos avaliativos da qualidade de ensino foi um marco crucial para a formulação dos chamados “processos de bonificação”, adotados até hoje nas estratégias governamentais educacionais. Freitas ainda enfatiza que a “ênfase em gestão e adoção de tecnologia são características da forma como os empresários fazem modificações no âmbito da produção” (Freitas, 2012, p. 383). Ou seja, toda essa racionalidade do universo produtivo é aplicada ao campo pedagógico.

Freitas prossegue com a gênese dessa reformulação da dinâmica educacional ao atrelar tais alterações aos estudos de Saviani sobre a “pedagogia tecnicista”, amplamente difundida no Brasil durante o período da ditadura empresarial-militar³. A partir dessa visão técnica da educação, em que se enfatizam “expectativas de aprendizagens medidas em testes padronizados, com ênfase nos processos de gerenciamento da força de trabalho da escola” (Freitas, 2012, p. 383), o autor amplia essa concepção, denominando-a, agora, de “neotecnicismo” (Freitas, 1992;1995 *apud* Freitas, 2012). Esse novo conceito tem por base três grandes categorias muito caras aos princípios neoliberais, a saber: responsabilização, meritocracia e privatização (Freiras, 2012). Nesse sentido, Freitas formula uma crítica contundente no que concerne às categorias de “responsabilização” e “meritocracia”:

³ Kazumi Munakata, em seu artigo, “Livro Didático e Ditadura” publicado no livro *60 Anos do Golpe de 1964 e a Ditadura no Brasil*, faz um exame crítico sobre o “Programa Nacional de Livro Didático”, cujo documento data de 24 de outubro de 1966 – que contou com a parceria entre MEC, Associação Brasileira de Editores e a USAID (United States Agency for International Development /Agência Estadunidense para Desenvolvimento Internacional) – entre outros acordos cooperativos MEC-USAID. Nesse artigo, Munakata explora a participação intensiva do governo americano e do setor empresarial na elaboração de reformas educacionais em todas as etapas de ensino no Brasil.

As recompensas e sanções compõem o caráter meritocrático do sistema, mas não só, já que a própria divulgação pública dos resultados da escola constitui em si mesma uma exposição pública que envolve alguma recompensa ou sanção públicas. A meritocracia é uma categoria, portanto, que perpassa a responsabilização. Ela está na base da proposta política liberal: igualdade de oportunidades e não de resultados. Para ela, dadas as oportunidades, o que faz a diferença entre as pessoas é o esforço pessoal, o mérito de cada um. Nada é dito sobre a igualdade de condições no ponto de partida. No caso da escola, diferenças sociais são transmutadas em diferenças de desempenho e o que passa a ser discutido é se a escola teve equidade ou não, se conseguiu ou não corrigir as “distorções” de origem, e esta discussão tira de foco a questão da própria desigualdade social, base da construção da desigualdade de resultados (Freitas, 2012, p. 383).

Por meio dessa crítica, fica evidente que, no plano concreto, as recompensas e as sanções contribuem para as feições meritocráticas do sistema neotecnista, pois são produtos do desempenho individual, seja do aluno, do professor ou da instituição escolar. Ainda há a questão da “exposição pública dos resultados” que também irá render méritos e deméritos, porém de forma simbólica, uma vez que os resultados de desempenho dos envolvidos no processo avaliativo estão sob o julgamento da sociedade. O autor reconhece, também, que a “meritocracia” é um dos fundamentos das políticas liberais que privilegiam o “esforço individual”, partindo de uma “igualdade de oportunidade”⁴.

O cerne da crítica, tecida por Freitas (2012), reside no fato de que não há um debate amplo sobre a “igualdade de condições no ponto de partida”. De acordo com essa concepção liberal, adotada pelo neoliberalismo, as condições socioeconômicas, culturais e estruturais, que interferem diretamente no ensino-aprendizagem dos sujeitos envolvidos nesse processo, são totalmente ignoradas. Consequentemente, as desigualdades sociais são interpretadas como “diferenças de desempenho”, impactando, assim, na avaliação dos resultados finais de uma escola. Em vez de se questionar sobre a origem de toda essa problemática (a desigualdade de condições sociais), o que se discute é se a instituição obtém ou não algum sucesso ao tentar minimizar essas desigualdades de condições. Em resumo, a meritocracia apenas endossa as assimetrias sociais, transfere problemas estruturais de responsabilidade do Estado para o esforço do indivíduo, além de justificar políticas com foco em resultados e competição, o que só reforça a exclusão e dificulta a formação cidadã.

A atuação, portanto, dos reformadores na educação é materializada por meio da adoção de princípios e dispositivos próprios do mercado econômico, como performance, meritocracia, avaliação por desempenho e análise de resultados. Tal metodologia resulta na transferência de verbas estatais para a iniciativa privada, na implementação da lógica da

⁴ Temática já explanada anteriormente nesta mesma seção por Bianchetti (1999) e Kuenzer (!997).

competitividade entre instituições, docentes e discentes, e na redução da função da escola à prestação de serviços, desvirtuando seu caráter de promotora da emancipação do sujeito.

Diante desse cenário, faz-se imprescindível a defesa de projetos que resgatem a verdadeira função social da educação, o que implica devolver ao Estado o seu papel de agente garantidor de direitos essenciais, mediante os quais sejam promovidas políticas educacionais centradas na formação integral (articulando conhecimento técnico e humanístico), com ênfase na equidade e na cooperação democrática, objetivando o comprometimento com a transformação social de forma ética e humana.

3 FUNDAMENTOS ÉTICOS NA EDUCAÇÃO

Este capítulo está dividido em três seções secundárias, nas quais abordaremos a ética e a educação em suas bases conceituais e epistemológicas, conceitos filosóficos que se inserem dentro do contexto educacional e a importância da ética na formação docente e na construção do ambiente escolar como espaço de intercâmbio de valores e cultura.

A primeira seção secundária deste capítulo se subdivide, por sua vez, em três seções terciárias nas quais trataremos das definições de ética e moral, mobilizando filósofos como Aristóteles (1985), Kant (2008) e Habermas (2003); a ética como especificidade da educação com o auxílio das observações e pesquisas de Paulo Freire (2019), Kohlberg (1992), Contreras (2002) e a concepção de educação como ato intrinsecamente ético, pautada no estudos filosóficos e culturais de autores como Adorno (2003), Paulo Freire (2019), Giroux (2011) e Saviani (1996).

A segunda seção secundária deste capítulo também possui três subdivisões terciárias nas quais recorremos à tradições filosóficas que fundamentam a ética como pedra angular da educação. Para tanto examinamos os princípios éticos de Immanuel Kant, formulados sob égide do esclarecimento humano na sua obra *Sobre a Pedagogia* (1999); revisitamos, igualmente, um dos expoentes da Teoria Crítica, Theodor Adorno, na obra *Educação e Emancipação* (1995) por meio da qual o autor defende uma educação crítica e emancipatória e, as ideias de Antonio Gramsci, em *Os intelectuais e a Organização da Cultura* (1982), coadunam-se com as teorias filosóficas mencionadas ao relacionar a educação e a cultura como ferramentas essenciais para uma transformação moral, social e política.

A terceira e última seção secundária deste capítulo, nos oferece um panorama acerca da importância da ética na formação docente e no ambiente escolar. Para isso, foi realizada uma subdivisão em três seções terciárias, que abordam, a saber: a ética na formação do professor como condição para a justiça social com o auxílio de autores como Nobre Lopes e Silva Filho (2024), Souza Filho (1998), Giroux (1997); a compreensão da autoridade ética como requisito da prática pedagógica firmada nos estudos de Arendt (2011), Gadamer (2008) e Durkheim (1975) e a cultura escolar como campo de construção e disputa de valores, recorrendo aos trabalhos de Severino (2001) e Forquin (1993).

3.1 Ética e educação: bases conceituais e epistemológicas

3.1.1 Definições fundamentais de ética e moral

Ao abordarmos a investigação sobre ética e sua relação intrínseca com a educação, primeiramente se faz necessário o entendimento e uma delimitação acerca dos termos centrais que permeiam essa temática. Dessa forma, a base etimológica dos conceitos vinculados à ética e à moral torna-se crucial para compreendermos suas implicações na esfera educacional contemporânea.

A palavra “ética”, derivada do grego *ethos*, decorre, inicialmente, do entendimento de “costume”, “hábito”, “modo de ser”. De modo geral, também estava associado a “morada”, “lugar onde se vive” ou “caráter”. Especificamente, Aristóteles, em *Ética a Nicômaco*, dissocia o *ethos* como disposição natural e remete a um novo entendimento, segundo o qual é um “resultado do hábito”, inferindo que o caráter moral é proveniente da repetição de ações virtuosas. A partir dessa concepção aristotélica, que se alicerça o pensamento ético no Ocidente, estabelecendo a compreensão da ética como disciplina filosófica que investiga os fundamentos da ação moral.

Por conseguinte, o conceito de “moral” é derivado do latim *moralis*, termo atribuído a Cícero em uma tentativa de traduzir a palavra *ethikos* (Nascentes, 1966). Complementarmente, a palavra *mos*, cujo plural é *moris*, referia-se aos costumes, conjunto de normas, valores e direcionamentos que regulavam o comportamento humano na sociedade (Vázquez, 1999). Dito isto, podemos vislumbrar uma proximidade etimológica entre ética e moral; no entanto, já se desenhava uma diferenciação que se tornará mais evidente na filosofia moderna, à medida que a ética passa a ser compreendida como reflexão crítica sobre os princípios que norteiam a ação humana, enquanto a moral continua a designar hábitos, normas e convenções.

Na filosofia contemporânea, consolida-se a distinção entre os conceitos de ética e moral, anteriormente mencionados. Conforme afirma Vázquez (1999), a moral é concernente a um conjunto de normas e valores que regulam o comportamento humano em uma determinada sociedade, constituindo-se, sobretudo, como um fenômeno histórico e social. Por sua vez, a ética caracteriza-se como uma reflexão intelectual e teórica sobre a moral, estabelecendo-se como disciplina filosófica que examina criticamente os fundamentos, princípios e justificativas dos sistemas morais. Conforme o autor assevera: “A ética é teoria, investigação ou explicação de um tipo de experiência humana ou forma de comportamento

dos homens, o da moral, considerado, porém na sua totalidade, diversidade e variedade" (Vazquez, 1999, p. 21).

Em consonância com a diferenciação anteriormente discriminada entre ética e moral, pode-se encontrar um eco e embasamento sob uma perspectiva kantiana, que estabelece uma distinção fundamental entre os conceitos. Kant (2017) define a diferença entre moralidade (*Moralität*) e eticidade (*Sittlichkeit*), sendo a primeira relacionada ao dever moral universal fundado na razão, ligando-se à razão prática e determinada pelo dever. Já a segunda, está vinculada aos costumes e tradições de uma comunidade específica, é concreta e integrada, envolvendo família, sociedade civil e Estado, representando, sobretudo, a harmonia entre liberdade individual e normas sociais. Dessa forma, enquanto a moralidade é individual e normativa, a eticidade é social e histórica.

No pensamento de Jürgen Habermas (2003), podemos ir mais além, posto que ele estabelece uma distinção entre questões morais e questões ético-existenciais. As questões morais se referem à justiça, ao que pode ser universalizado, isto é, são normas que valem para todos os envolvidos de maneira imparcial. Em complemento, as questões ético-existenciais envolvem o sentido da vida, valores pessoais ou coletivos, identidade individual ou cultural. Nesse contexto, a moral deve ser entendida como o conjunto de valores e normas que orientam a ação humana; enquanto isso, a ética é o campo que busca justificar essas normas. Ademais, Habermas também destaca, por meio da sua ética do diálogo, que a educação não deve apenas transmitir normas morais, mas também deve moldar a esfera pública, formando cidadãos capazes de dialogar, deliberar e justificar suas ações. Assim, Hamel explicita acerca do impacto do pensamento de Habermas:

A partir de Habermas, a ética passa a implicar coletividade, remodelando também a esfera pública, que deve ser pluralista, com forte consequência para as relações sociais, consubstanciando, ainda, uma realocação do direito moderno aliado a uma nova função, qual seja, a de garantir as regras democráticas de participação popular. (Hamel, 2011, p.165).

No contexto das principais correntes que abordam a ética, duas linhas possuem considerável relevância sob o viés da educação: a deontologia e a ética das virtudes. Primeiramente, a ética deontológica, alicerçada principalmente no pensamento de Kant, busca fundamento no conceito de dever moral e na sua busca por princípios universalizáveis. O conceito do imperativo categórico kantiano estabelece um critério fundamentado na razão para avaliar as ações, independentemente das consequências: "[...] age segundo uma máxima que possa valer simultaneamente como lei universal" (Kant, 2017, p. 35). Em complemento, a

ética das virtudes, pautada no pensamento aristotélico, consolida-se no caráter moral do indivíduo como agente, na busca da excelência e da virtude (*aretê*). Aristóteles (1985) define a virtude como a disposição para escolher o caminho do meio entre os extremos, proveniente e resultante de um processo educativo e formativo. Nota-se que essa abordagem ética possui considerável importância para a educação, haja vista que enfatiza uma formação de caráter e o desenvolvimento de hábitos virtuosos.

Ademais, toda excelência moral é produzida e destruída pelas mesmas causas e pelos mesmos meios, tal como acontece com toda arte, pois é tocando a cítara que se formam tanto os bons quanto os maus cítaristas [...]. Com efeito, se não fosse assim não haveria necessidade de professores (Aristóteles, 1985, p. 36).

Diante do exposto, a ética deve ser compreendida como normativa e reflexiva, distinguindo-se da moral, caracterizando-se por sua pretensão universal e por sua fundamentação racional. A ética, sob esse viés, busca estabelecer critérios universais para avaliação das práticas educativas. Assim, o papel da filosofia e das ciências humanas na construção desses conceitos, principalmente quando abordados pelo no campo educacional, revela-se essencial para a compreensão das bases epistemológicas da ética educacional. Ou seja, embora a ética seja uma disciplina com um vasto campo de reflexão, com suas bases na filosofia clássica, sua aplicação ao contexto educacional demanda uma abordagem única e específica. E, por meio das distinções conceituais de ética e moral, torna-se possível observar que a prática educativa não deve ser reduzida à mera transmissão de conhecimentos, não obstante, envolve escolhas morais e éticas que definem a identidade e as diretrizes do professor, da escola e da política educacional.

3.1.2 A especificidade da ética educacional

A educação, fundamentalmente e por natureza, constitui-se como prática intencional guiada por valores, o que a distingue de quaisquer outros processos de socialização. Tal intencionalidade implica um conjunto de escolhas conscientes que abrangem desde a seleção dos conteúdos a serem lecionados, passando por estratégias de como propiciar o ensino, até a definição dos objetivos e finalidades que devem ser alcançadas. Cada uma dessas decisões revela a dimensão ética inerente a toda prática e ação educativa. Segundo Paulo Freire (1996), não há educação “neutra”, haja vista que toda prática pedagógica é orientada por uma concepção de ser humano, de sociedade e de perspectiva. Dessa forma, “é impossível, na verdade, a neutralidade da educação. E é impossível, não porque professoras e

professores “baderneiros” e “subversivos” o determinem. A educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política” (Freire, 1996, p.42).

A especificidade da ética educacional manifesta-se em diferentes níveis de responsabilidade moral, decorrentes da complexa rede de relações entre educadores, educandos, instituições e sociedade. A cada decisão pedagógica adotada – seja curricular, metodológica ou comportamental – traz consigo implicações éticas que extrapolam o âmbito técnico ou administrativo. Sob uma perspectiva analítica, a ética na educação se manifesta em diferentes aspectos essenciais, o que se ensina, como se ensina e qual a finalidade do ensino. Cada um desses aspectos envolve escolhas éticas próprias que não podem ser reduzidas meramente a decisões de caráter técnico ou metodológico, conforme Severino (2017),

[...] sua formação não pode ser concebida e realizada como mero treinamento para o desempenho de tarefas técnico-didáticas do ensino, dentro de uma visão muito estreita da profissionalidade, esvaziada de qualquer dimensão humanística. Do igual modo, sua futura atuação profissional como docente não pode se dar como pura execução de atividades técnicas (Severino, 2017, p. 3).

Ainda concernente às especificidades que envolvem a ética na educação, cabe frisar a diferença existente entre a ética profissional docente e a ética educacional. Enquanto a ética profissional docente diz respeito aos direitos, deveres e responsabilidades envolvidas no exercício da atividade de professor – inclusive relacionando-se com as competências de desempenho das funções e o respeito ao sigilo profissional – a ética educacional, por sua vez, abarca dimensões mais amplas relacionadas aos propósitos da educação, ao papel da escola na sociedade e à contribuição da educação para a obtenção de uma formação humana integral (Imbernón, 2000).

Ademais, importa delimitar a relação existente entre a ética educacional e os direitos humanos, visto que a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) reconhece a educação como direito fundamental, orientado para o desenvolvimento pleno do ser humano e para o fortalecimento do respeito pelos direitos e pelas liberdades fundamentais. Tal perspectiva insere a educação no horizonte dos direitos humanos, estabelecendo compromissos éticos com a dignidade humana, a igualdade e a justiça social, conforme podemos verificar no art. 26 da DUDH:

1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito.
2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a

amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.
(Organização Das Nações Unidas, 1948, art. 26).

Nesse cenário, percebe-se que o educador assume o papel de mediador de valores e torna-se exemplo ético para os educandos. Essa mediação manifesta-se por meio do conjunto de práticas pedagógicas, das relações estabelecidas em sala de aula e da coerência entre os princípios e as ações efetivadas. De acordo com Tardif (2014), o professor não é apenas um transmissor de conhecimento, mas um profissional que estabelece relações, influenciando a formação moral e cidadã daqueles a quem orienta.

A especificidade da ética educacional revela-se também na consideração das características próprias daqueles inseridos no ambiente escolar. A educação formal dirige-se a um conjunto de sujeitos em processo de formação moral e cognitiva com suas divergências e singularidades. Essa condição implica responsabilidades éticas específicas relacionadas ao cuidado, à proteção e ao respeito à diversidade de ritmos e estilos de desenvolvimento. (Kohlberg, 1992). A teoria do desenvolvimento moral proposta por Kohlberg (1992) oferece contribuições relevantes para a compreensão da especificidade da ética educacional, principalmente ao identificar estágios sequenciais de desenvolvimento moral, evidenciando que a educação deve considerar as características cognitivas e afetivas de cada faixa etária, promovendo avanços e novas abordagens graduais na capacidade de raciocínio moral.

Kohlberg (1992) afirma que a teoria dos estágios é um dos pontos centrais da postura cognitivo-evolutiva e, da mesma forma que o desenvolvimento cognitivo, o moral também ocorre por meio da evolução de estágios. Os estágios de raciocínio moral, propostos por Kohlberg, são de raciocínio de justiça e não de emoções ou ações [...] (Kohlberg, 1992 *apud* Bataglia, 2010, p. 26).

Diante dessas especificidades, é notório que a ética educacional possui características singulares, que se manifestam em diferentes níveis e dimensões interdependentes. A abordagem multidimensional dessas dimensões – individual, relacional, institucional e social – possibilita perceber a amplitude e a complexidade da vivência escolar, além de contornar vieses reducionistas que tendem a limitar a ética educacional à uma conduta individual do professor ou a normas disciplinares, revelando, sobretudo, a complexidade dos compromissos morais inerentes à prática docente.

Ao abordarmos a dimensão individual da ética educacional, referimo-nos à responsabilidade moral de cada sujeito envolvido no processo educativo, incluindo particularmente docentes e discentes. Para os educadores, essa responsabilidade manifesta-se

no compromisso com a competência profissional, a honestidade intelectual e o respeito aos estudantes na busca pelo aperfeiçoamento. Segundo Contreras (2002), o professor ético é aquele que assume responsabilidade pelas consequências de suas ações, reconhecendo o impacto de sua prática na formação dos alunos. Cabe ressaltar que a responsabilidade do docente estende-se para além da competência técnica, abrangendo esferas que incluem a coerência entre discurso e prática e o compromisso com a comunidade estudantil. Por sua vez, Palmer (2007) enfatiza que a qualidade da educação depende fundamentalmente da integridade pessoal do educador, de sua capacidade de estabelecer conexões entre sua identidade e sua prática profissional. Conforme Contreras,

Falar de profissionalidade significa, nessa perspectiva, não só descrever o desempenho do trabalho de ensinar, mas também expressar valores e pretensões que se deseja alcançar e desenvolver nesta profissão.[...] é agora que podemos defender valores, qualidades e características profissionais, enquanto expressam seu sentido em função do que requer a prática do ensino (Contreras, 2002, p. 74).

A dimensão individual também se manifesta na responsabilidade moral dos discentes, de acordo com suas características etárias e cognitivas. Envolve, sobretudo, o compromisso com a própria aprendizagem, o respeito aos envolvidos no processo e a participação de forma construtiva no ambiente escolar. A pedagogia crítica de Freire (1996) enfatiza que os educandos não são recipientes passivos, mas sujeitos ativos de sua formação, portadores de direitos e responsabilidades específicas.

Em complemento, a dimensão relacional da ética na educação configura-se por meio dos vínculos entre as diversas partes e diferentes sujeitos do processo de ensino. São as relações entre professores e alunos, estudantes entre si, profissionais e família. Essa dimensão fundamenta-se nos princípios de respeito, diálogo e alteridade como elementos que constituem a base de práticas educativas éticas.

O respeito, como base e fundamento da dimensão relacional na ética educacional, implica o reconhecimento do outro, independentemente de suas características particulares. Kant (2017) estabelece o princípio da humanidade ao formular o imperativo categórico: "age segundo uma máxima que possa simultaneamente valer como lei universal" (Kant, 2017, p. 69). Este princípio basal orienta as relações educativas e se configura no reconhecimento da alteridade, que, por sua vez, implica o reconhecimento e acolhimento das diferenças. Levinas (2008) contribui para essa compreensão ao estabelecer a ética como "filosofia primeira", fundada no encontro com o outro, no qual podemos considerar que há uma mudança do cerne da filosofia ontológica para a filosofia ética. Na educação, a alteridade manifesta-se no

acolhimento da diversidade cultural, étnica, religiosa, de gênero e de necessidades especiais, promovendo práticas inclusivas. Nesse sentido, Levinas afirma:

A função original da palavra não consiste em nomear um objeto a fim de comunicar-se com o outro, num jogo inconsequente, mas sim em assumir por alguém uma responsabilidade em relação a outro alguém. Falar é comprometer-se com os interesses dos homens. A responsabilidade configuraria a essência da palavra (Levinas, 2017, p. 41 *apud* Ikeda; Teixeira, 2022, p. 8).

A dimensão institucional da ética na educação abrange a coerência nas normas e práticas institucionais, incluindo desde a formulação de políticas públicas e pedagógicas até a organização do cotidiano escolar, com suas normas, critérios avaliativos, organização curricular e gestão democrática. A coerência ética institucional manifesta-se na consonância entre os valores declarados e as práticas desenvolvidas. Tal harmonia exige permanentemente um processo de reflexão e ajuste, envolvendo todos os membros da comunidade escolar. (Veiga, 1998).

Por fim, a dimensão social da ética na educação é estabelecida no compromisso com a justiça social e a equidade. Busca, pois, reconhecer que a educação não se desenvolve em espaços neutros, mas se insere em contexto social marcado por desigualdades e conflitos, assumindo responsabilidade na reprodução ou transformação dessas conjunturas. O compromisso com a justiça social implica o reconhecimento das desigualdades e o desenvolvimento de práticas pedagógicas que promovam equidade. Dubet (2004) analisa as diferentes concepções de justiça no âmbito escolar, identificando tensões entre meritocracia, igualdade de oportunidades e o modo como essas discrepâncias influenciam nos resultados. A ética educacional demanda, pois, um posicionamento crítico orientado pela busca de maior equidade e inclusão social. Assim observa o autor:

Também é importante sublinhar uma certa crueldade do modelo meritocrático. Na verdade, quando adotamos o ideal de competição justa e formalmente pura, os “vencidos”, os alunos que fracassam, não são mais vistos como vítimas de uma injustiça social e sim como responsáveis por seu fracasso, pois a escola lhes deu, a priori, todas as chances para ter sucesso como os outros (Dubet, 2004, p. 543).

A educação para a cidadania constitui expressão fundamental da dimensão social da ética educacional. Tal formação não se limita ao ensino de conteúdos sobre instituições políticas, mas envolve a construção de sujeitos críticos, participativos e comprometidos com a democracia e os direitos humanos (Benevides, 2004).

Dessa forma, ao considerarmos as especificidades e as dimensões de forma integrada, evidencia-se que a educação é, por natureza, um ato ético. Assim, toda prática pedagógica carrega implicações morais e sociais, revelando a necessidade de uma intencionalidade ética consciente, racional e reflexiva, que deve, sobretudo, orientar escolhas didáticas, métodos e relações.

3.1.3. A educação como ato intrinsecamente ético

A compreensão da educação como ato intrinsecamente ético assenta-se no reconhecimento de que o processo educativo implica escolhas e compromissos morais que transcendem a esfera técnica e instrumental. Tal perspectiva, desenvolvida por diferentes correntes pedagógicas, revela que a neutralidade no ensino desafia a ideia de que educar significa direcionar a formação humana segundo determinadas concepções de bem, justiça e vida digna.

Dessa forma, a ética é fundamento imprescindível de qualquer concepção pedagógica crítica e emancipadora e manifesta-se na centralidade dos valores humanistas e democráticos da educação. Para corroborar tal ponto de vista, a pedagogia crítica, desenvolvida por Freire (1996) e ampliada por Giroux (1997), defende que toda prática educativa é um ato político e moral, voltado à construção de sujeitos críticos e autônomos. Paulo Freire (1996) afirma que “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 12). Logo, torna-se evidente a responsabilidade ética do educador no processo de mediação dialógica.

Por sua vez, a teoria crítica da educação, cuja inspiração deriva da Escola de Frankfurt, propõe que a crítica ideológica é fundamento da prática pedagógica. Adorno (1995) argumenta que a educação deve orientar-se pela formação integral (*Bildung*) do ser humano, em contraposição à semi-formação (*Halbbildung*), que produz indivíduos incapazes de atuar criticamente na sociedade em que estão inseridos. Tal perspectiva evidencia o compromisso ético da educação com a autonomia intelectual.

Nesse sentido, ao compreendermos a educação como ato ético, estamos reconhecendo-a como um processo voltado a finalidades humanas e sociais, em que o professor, como educador, é dotado de uma responsabilidade formativa com implicações morais, políticas e culturais. A ética, de forma contextualizada, passa a ser entendida como constituinte do próprio ato pedagógico.

De acordo com Larrosa (2002), o processo formativo é sempre um ato de alteridade, escuta e compromisso, pressupondo uma ética de responsabilidade e presença. Sob o mesmo viés, Tardif (2014) salienta que o trabalho docente se dá em uma rede de relações sociais e morais, e é seu papel mediar valores, saberes e culturas, o que implica um posicionamento ético contínuo diante das diversas demandas que permeiam a prática educativa.

A ética educacional não está limitada ao campo da moral do indivíduo ou à normativa institucional, mas abrange a reflexão crítica sobre a finalidade do ensino, as formas de relação entre os atores envolvidos e a função social da escola. Como bem expõe Dermeval Saviani (1996), a educação deve estar comprometida com a transformação da realidade social, o que nos leva ao seu papel emancipador que só pode ser ancorado em fundamentos éticos sólidos e consistentes.

Assim, a tarefa da Filosofia da Educação será oferecer aos educadores um método de reflexão que lhes permita encarar os problemas educacionais, penetrando na sua complexidade e encaminhando a solução de questões tais como: o conflito entre "filosofia de vida" e "ideologia" na atividade do educador; a necessidade da opção ideológica e suas implicações; o caráter parcial, fragmentário e superável das ideologias e o conflito entre diferentes ideologias [...] (Saviani, 1996, p.23).

Assim, toda prática formativa reflete valores, ideologias e concepções de mundo. Essa constatação nos remete novamente ao mito da neutralidade pedagógica e nos impõe uma reflexão crítica sobre a finalidade da educação e o papel da ética como elemento norteador das práticas pedagógicas. Logo, comprehende-se que, a atuação docente, não pode ser dissociada de um posicionamento ético comprometido com a emancipação dos sujeitos, com a justiça social e com a formação integral do ser humano.

É com base nesse horizonte, à luz do que foi exposto por meio do aprofundamento conceitual e epistemológico desenvolvido até aqui, que se torna pertinente analisar como diferentes tradições filosóficas contribuem para a compreensão da ética como alicerce na educação. A seguir exploraremos as perspectivas de Kant, Adorno e Gramsci, identificando como esses filósofos oferecem subsídios teóricos para uma educação ética e crítica.

3.2 Ética e Educação: conceitos e inter-relações

3.2.1 - Immanuel Kant e a Ética na educação

Immanuel Kant nasceu em Königsberg, cidade da antiga Prússia Oriental, em 1724. Foi um dos filósofos mais proeminentes do Iluminismo, em sua formação, foi influenciado pelo Pietismo, movimento religioso, firmado na doutrina luterana, sendo uma reação a esta, que tinha por princípios o reconhecimento das experiências individuais no estudo bíblico, uma postura austera, livre das influências do mundo material, e o aperfeiçoamento de uma moralidade devota. Essa postura moral e austera está intrinsecamente ligada à sua filosofia, inclusive no que diz respeito aos princípios educativos nos escritos de sua obra *Sobre a Pedagogia*.

No seu ensaio *Resposta à pergunta: o que é esclarecimento?*, publicada postumamente em 1803, cuja tradução que estamos utilizando aqui é a de 1985, o pensador iluminista propõe uma série de reflexões acerca da autonomia e da maioridade do sujeito, o que remete a uma educação ética, destacando objetivos fundamentais para o desenvolvimento do potencial humano. Nesse sentido, o ensaio nos remete a um importante conceito kantiano: o de Esclarecimento (*Aufklärung*), segundo o qual o indivíduo transpõe o estado de menoridade, no qual se encontra tutelado por outrem, para um estado de maioridade em que se servirá de autonomia para realizar suas vontades. Assim define Kant:

Esclarecimento é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. Sapere aude! Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento (Kant, 1985, p.100).

Dessa forma, o filósofo afirma que os seres humanos não nascem prontos, perfeitos ou acabados para a vida em sociedade, mas são criaturas inacabadas que precisam de educação para se tornarem seres racionais, morais e independentes. Para ele, a educação deve orientar o homem, que sai de um estado de animalidade em direção à autonomia e à liberdade. É por meio da educação que o homem sai da menoridade e atinge a maioridade, diferenciando-se, assim, dos animais, cujos instintos os projetam para uma plena sobrevivência. Nos estudos kantianos, o processo formativo do homem é compreendido como “cuidado de sua infância (a conservação, o trato), a disciplina e a instrução com a formação.”

(Kant, 1999, p. 11). Desse modo, podemos compreender que a educação kantiana se dá desde a primeira infância, na qual o homem se encontra em um estado sem consciência ou razão, necessitando de uma transformação para que possa exercer suas faculdades de forma plena.

Neste ponto, a disciplina atua de forma decisiva para esta transformação, pois “A disciplina transforma a animalidade em humanidade.” (Kant, 1999, p. 12). O autor ressalta que a educação tem início com a disciplina – não no sentido coercitivo, mas garantindo que a criança aprenda a controlar seus instintos e impulsos naturais. A disciplina, no entanto, deve ser acompanhada de uma orientação racional, para que o sujeito em formação aprenda a usar sua autonomia e liberdade de maneira consciente.

Essa orientação racional se projeta na instrução e na formação moral, as quais se encontram imbricadas no processo educativo kantiano. Entende-se por instrução, na concepção de Kant, a aquisição de conhecimento ou a cultura que é repassada de um indivíduo para outro. Neste aspecto, o filósofo da autonomia moral coloca a disciplina acima da instrução, pois “A falta de disciplina é um mal pior que falta de cultura, pois esta pode ser remediada mais tarde, ao passo de que não se pode abolir o estado selvagem e corrigir um defeito de disciplina.” (Kant, 1999, p. 16).

Já em relação à formação moral, Immanuel Kant (1999) observa que, a partir do processo educativo, o homem pode desenvolver seu caráter moral, isto é, sua capacidade de agir de acordo com a razão e com os princípios universais do dever. A educação moral, para o autor, consiste em ensinar a criança a reconhecer e seguir leis morais universais que não estejam alicerçadas em seus interesses ou inclinações particulares, mas que possam ser aplicadas a uma coletividade que comunga com a racionalidade. Aqui a coletividade ganha destaque no desenvolvimento do ser humano, pois o educador acredita que o processo educativo é uma responsabilidade comunitária, necessária para o avanço progressivo da humanidade. Nesse sentido, Kant afirma que:

A educação é uma arte, cuja prática necessita ser aperfeiçoada por várias gerações. Cada geração, de posse dos conhecimentos das gerações precedentes, está sempre melhor aparelhadas para exercer uma educação que desenvolva todas as disposições naturais na justa proporção e de conformidade com a finalidade daquelas e, assim, guie toda a humana espécie a seu destino (Kant, 1999, p. 19).

O filósofo também defende o papel da prática no processo educativo, uma vez que a criança pode aprender não só por meio da instrução, mas também por meio do exemplo, observando o comportamento moral dos mais experientes. Contudo, o autor adverte que a prática isolada não garante o sucesso da aprendizagem, pois é necessário que o infante também aprenda a refletir sobre seus atos e suas consequências. Assim, Kant postula:

Os pais, os quais já receberam uma certa educação, são exemplos pelos quais os filhos se regulam. Mas, se estes devem tornar-se melhores, a pedagogia deve tornar-se um estudo; de outro modo, nada se poderia dela esperar e a educação seria confiada a pessoas não educadas corretamente (Kant, 1999, p. 21-22).

Kant também faz a distinção entre dois tipos de educação: a privada e a pública. A educação privada é aquela que se dá no meio doméstico, enquanto a pública é aquela em que a instrução será aplicada. O filósofo evidencia que a educação privada, por refletir interesses particulares, pode não ser a melhor opção, uma vez que relega a um segundo plano a formação moral do indivíduo. Nesse caso, “A educação doméstica, além de engendrar defeitos do âmbito familiar, os propaga” (Kant, 1999, p. 32). Sob esse viés, o processo educativo integral do homem se dará na esfera da educação pública, que consiste na união entre a aquisição do conhecimento e a formação moral (Kant, 1999). O autor ressalta que esse tipo de educação está sob a tutela do Estado e que visa ao bem comum, preparando o cidadão para a vida em sociedade.⁵

O que nos leva a um importante princípio pedagógico pontuado por Kant (1999) que diz respeito a uma prática formativa no sentido de preparar o indivíduo para “um estado melhor”. Uma vez que as forças neoliberais no sistema educacional da atualidade se apresentam como uma realidade castradora das potencialidades humanas, a educação deve ser apresentada como uma alternativa a essa realidade, superando-a e não reproduzindo estruturas corrompidas. O autor da obra *Sobre a Pedagogia*, inclusive, observa a manipulação da força dos súditos pelos seus senhores unicamente para servir aos seus interesses sem qualquer preocupação com seu desenvolvimento humano e integral: “No máximo desejam que eles tenham um certo aumento de habilidade, mas unicamente com a finalidade de poder aproveitar-se dos próprios súditos como instrumentos mais apropriados aos seus desígnios.” (Kant, 1999, p. 25). Situação essa que, fatidicamente, ainda enfrentamos na contemporaneidade, apenas revestida com outra roupagem político-econômica.

Assim, Monteiro e Lopes (2013) postulam que, mesmo após séculos, os escritos de Immanuel Kant ainda são atuais, pois seus princípios e conceitos sobre virtude e moralidade são basilares para a formação integral e humana do cidadão.

⁵ Podemos comparar aqui com a Escola Unitária, defendida por Gramsci, no sentido de ser proporcionada pelo Estado ético e educador. Veremos essa questão mais adiante.

3.2.2 Theodor Adorno, uma educação livre da barbárie

Theodor Ludwig Wiesengrund-Adorno nasceu em Frankfurt, Alemanha, em 1903. Em sua formação, podemos citar as áreas da filosofia, sociologia, psicologia e música, na Universidade de Frankfurt, onde conheceu as principais influências de sua teoria filosófica: Max Horkheimer e Walter Benjamin. Theodor Adorno integra a chamada Teoria Crítica trabalhada pela Escola de Frankfurt, formada por diversos intelectuais de áreas distintas, que têm como princípios fundamentais as investigações críticas, sociopolíticas e econômicas de Karl Marx. A Teoria Crítica emerge dentro do contexto de ascensão do nazismo, o que também foi preponderante para as formulações do pensamento de Adorno (Nobre, 2004).

A partir do entendimento de que é por meio da educação que o homem pode transcender um estado de barbárie, Theodor Adorno, em *Educação e Emancipação* (1995), traz à luz a necessidade de uma constante reflexão sobre a realidade circundante, para que situações de irracional brutalidade, como as de Auschwitz, não sejam reproduzidas. Nas palavras do autor: “A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação” (Adorno, 1995, p. 119).

O intelectual frankfurtiano explora conceitos-chave, como barbárie e desbarbarização (Adorno, 1995), para uma reflexão crítica sobre o papel da educação, da cultura e da sociedade no contexto pós-moderno, especialmente após a experiência traumática do regime nazista e da Segunda Guerra Mundial. Aqui, podemos compreender que: “[...] a barbárie existe em toda parte em que há uma regressão à violência física primitiva, sem que haja uma vinculação transparente com objetivos racionais na sociedade, onde exista, portanto, a identificação com a erupção da violência física.” (Adorno, 1995, p. 159). Dessa forma, podemos entender o conceito de barbárie não apenas como ausência de civilidade, em seu sentido tradicional, mas como um retrocesso dos valores éticos e morais das sociedades modernas. A barbárie pode ser, então, caracterizada pela desumanização e pela contribuição para o surgimento de sistemas totalitários que culminaram em formas extremas de violência e repressão, como o Holocausto. Deve-se, portanto, promover a desbarbarização da sociedade por meio da instrução crítica, superando a barbárie para a promoção de uma verdadeira civilização e, nesse sentido, Adorno esclarece:

[...] estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontram atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização — e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, ruas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na

terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza (Adorno, 1995, p. 155).

A desbarbarização é a resposta que Adorno propõe para refrear o estado da barbárie. Isso implica um processo de educação crítica que não se limita apenas à transmissão de conhecimento, mas também favorece um ambiente que estimule a reflexão crítica, promovendo a emancipação do indivíduo. Assim, Adorno comprehende a educação ética como um meio adequado para capacitar indivíduos a questionarem as relações de poder que permeiam a sociedade, visando promover mudanças nas estruturas sociais.

Nesse ponto, o teórico nos apresenta outro conceito importante para a compreensão do uso da razão: o da razão instrumental. Na obra *Dialética do Esclarecimento*, Adorno e Horkheimer (1985) demonstram como a Esclarecimento, que libertaria o homem da superstição e da ignorância, terminou por se tornar um mecanismo de controle. A razão instrumental é, pois, a racionalidade empregada para a eficiência e controle dos meios sem o questionamento de sua finalidade. Desse modo, os autores explicitam:

O que os homens querem aprender da natureza é como empregá-la para dominar completamente a ela e aos homens. Nada mais importa. Sem a menor consideração consigo mesmo, o esclarecimento eliminou com seu cautério o último resto de sua própria autoconsciência (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 20).

Logo, os autores criticam a redução da razão a um mero instrumento de domínio e controle, argumentando que os homens buscaram o conhecimento da natureza não mais para uma compreensão desta, mas para usá-la com fins de dominação, estendendo seu domínio do mundo natural para a sociedade e eliminando traços éticos e morais outrora pregados pelo Iluminismo. Também podemos observar um ponto crucial: a eliminação da autoconsciência. O esclarecimento, ao se dispor em favor da dominação, expurgou o último vestígio de uma reflexão crítica sobre si mesmo. A autoconsciência é, portanto, uma habilidade da qual a razão desfruta para refletir sobre seus limites e propósitos. Assim “[...] o esclarecimento comporta-se com as coisas como o ditador se comporta com os homens. Este conhece-os na medida em que pode manipulá-los” (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 24). Aqui, os autores evidenciam o uso instrumental da razão, que transforma o indivíduo em objeto de manipulação, tornando o conhecimento, que deveria ser um caminho de compreensão e libertação, em uma forma de controle e subjugação.

Já em *Educação e Emancipação*, Adorno (1995) ressalta, ainda sobre o uso da razão, que não se trata apenas de um simples questionamento, pois “a reflexão pode servir

tanto à dominação cega quanto ao seu oposto. As reflexões precisam, portanto, ser transparentes em sua finalidade humana" (Adorno, 1995, p. 161).

Na educação contemporânea, podemos observar a influência de princípios neoliberais que pressionam o indivíduo a um estado de aceitação do *status quo* ou de ideais hegemônicos que têm por objetivo suplantar a capacidade de reação contra tal estrutura. Dessa forma, Adorno (1995) também chama a atenção para o conceito de emancipação em uma sociedade democrática. O pensador expõe o conceito, sob a ótica do entendimento kantiano, sobre o "esclarecimento". Nesse sentido, o esclarecimento serve à emancipação do homem, buscando libertá-lo do obscurantismo, da superstição e do mito. Adorno retorna ao conceito kantiano de maioridade, no qual o homem se vale de seu próprio conhecimento nas suas escolhas, e toma como exemplo a democracia, na qual prevalece a vontade do indivíduo e afirma:

A democracia repousa na formação da vontade de cada um em particular, tal como ela se sintetiza na instituição das eleições representativas. Para evitar um resultado irracional é preciso pressupor a aptidão e a coragem de cada um em se servir de seu próprio entendimento (Adorno, 1995, p. 169).

Sob essa perspectiva, podemos entender que a emancipação e a educação crítica são fundamentais para uma atitude ativa do cidadão, de forma consciente, frente às estruturas opressivas da sociedade. Adorno propõe, então, uma razão crítica com potencial emancipador, em oposição à razão instrumental, empregada para o controle e a submissão. A emancipação se encontra, portanto, intrinsecamente vinculada à educação, uma vez que esta possa desenvolver a capacidade crítica e reflexiva dos indivíduos. Dessa forma, a prática educacional, em direção a uma formação crítica e ética, deve ser diversificada e inclusiva, na qual o sujeito possa atingir a emancipação, libertando-se do conformismo e da alienação. Por fim, podemos citar o alerta que Adorno faz na obra *Educação e Emancipação* sobre a resistência à emancipação do homem imposta pela sociedade atual:

Quero atentar expressamente para este risco. E isto simplesmente porque não só a sociedade, tal como ela existe, mantém o homem não-emancipado, mas porque qualquer tentativa séria de conduzir a sociedade à emancipação — evito de propósito a palavra "educar" — é submetida a resistências enormes, e porque tudo o que há de ruim no mundo imediatamente encontra seus advogados loquazes, que procurarão demonstrar que, justamente o que pretendemos encontrar-se de há muito superado ou então está desatualizado ou é utópico (Adorno, 1995, p.85).

O filósofo evidencia, por meio dessa reflexão, que podemos observar as forças conservadoras que procuram deslegitimar as tentativas de transformações, aplicando a estas adjetivos como ultrapassadas ou idealizadas, ou seja, impossíveis de serem atingidas,

minando qualquer esforço ou vontade dos indivíduos que buscam a emancipação humana. Esse cenário sugere que a verdadeira transformação ou a emancipação só será concretizada, na visão de Theodor Adorno, quando o indivíduo enfrentar sua própria impotência em relação ao *status quo* vigente.

3.2.3 Gramsci: concepções para uma dimensão Ética da educação

Antonio Sebastiano Francesco Gramsci foi uma figura proeminente do cenário político italiano no início do século XX, atuando em diversas áreas, como História, Filosofia e Filologia, mas foi nas Ciências Políticas que seu nome ganhou destaque. Antonio Gramsci nasceu em 1891, em Ales, Sardenha, uma região agrária da Itália, onde, segundo Almeida (2020), os trabalhadores sofriam a opressão dos grandes latifundiários. A literatura marxista e a Revolução Russa apresentaram-se, neste ponto, como influências determinantes para a formulação teórica de Gramsci, desenvolvida em seus escritos jornalísticos e nos chamados *Cadernos dos Cárceres* (1929-1935), produção realizada durante seu encarceramento durante o regime fascista de Benito Mussolini.

A concepção política de Antonio Gramsci, bem alicerçada nos escritos de Karl Marx, revisita e amplia conceitos marxistas, a partir dos quais propõe uma teoria política que engloba uma organização social e cultural, cujos princípios pedagógicos preconizam uma educação integral e humanística. Sob esse aspecto, a educação e a cultura figuram como elementos centrais na teoria gramsciana, pois refletem espaços essenciais na luta pela hegemonia. No início da atuação do filósofo junto ao Partido Socialista Italiano (PSI), Coutinho (1992) nos revela a preocupação do ainda jovem intelectual com a formação cultural de seus companheiros ao fundar, em 1917, o “Clube da Vida Moral”, cujo principal intento era o de:

[...] promover debates intelectuais que eduquem moral e culturalmente os jovens socialistas. Os debates - orientados por Gramsci - destinavam-se quase sempre a desenvolver a personalidade moral dos integrantes do clube, contribuindo para que superassem o individualismo e adquirissem uma consciência do valor da solidariedade humana. Gramsci via esse desenvolvimento da personalidade como um pressuposto ético do socialismo integral que queria construir. (Coutinho, 1992, p.8).

Assim, Coutinho demonstra que a revolução socialista vai além dos âmbitos econômico e político, na visão de Gramsci. Para o pensador italiano, seria necessária “uma nova cultura” que serviria como subsídio para a formação socialista na luta pela hegemonia. A

partir desse momento, importa-nos trazer à luz dois conceitos-chave gramscianos para a compreensão da organização da cultura, a saber: os intelectuais e a escola unitária. Esses elementos, que iremos apresentar a seguir, evidenciam os agentes da difusão dessa “nova cultura” e o espaço onde a transformação cultural pode ocorrer.

Gramsci (2001) caracteriza os intelectuais de acordo com a atividade intelectual exercida nos contextos sociais, influenciada pelas necessidades políticas e sociais. Para o autor, os intelectuais desempenham função central na manutenção da hegemonia de uma classe dominante, pois essa dominação se concretiza não apenas pela coerção ou pelo controle econômico, mas também por uma influência cultural e intelectual sobre a sociedade. Dessa forma, ele explica:

Cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político [...] (Gramsci, 2001, p. 3).

Sob esse raciocínio, podemos considerar que, de alguma forma e em algum nível, todos são intelectuais, uma vez que partilham e transmitem uma determinada concepção de mundo. Os intelectuais têm, portanto, função crucial na organização cultural e na formação do consenso de uma classe social, pois são os responsáveis por produzir e disseminar conhecimento, ideologia, e cultura na sociedade, articulando e consolidando, dessa forma, uma determinada visão de mundo. Sendo assim, o autor resume:

Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um "filósofo", um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar (Gramsci, 2001, 7-8).

A função dos intelectuais não reside apenas na organização e difusão da cultura. Gramsci assevera que essa classe também tem papel substancial na transformação social, pois é responsável pela construção de uma nova hegemonia (contra-hegemonia) que irá expurgar a hegemonia da classe dominante, criando subsídios para uma revolução cultural, fomentada por uma nova “consciência de classe” que será organizada política e culturalmente pelos intelectuais. A esses eventos, o teórico dá o nome de “crise de autoridade”, na qual a classe dominante perde o controle de liderar cultural e ideologicamente, passando a exercer sua autoridade apenas pela via da coerção, e, assim, descreve o conceito:

O aspecto da crise moderna que se lamenta como “onda de materialismo” está ligado ao que se chama de “crise de autoridade”. Se a classe dominante perde o consenso, ou seja, não é mais “dirigente”, mas unicamente “dominante”, detentora da pura força coercitiva, isto significa exatamente que as grandes massas se destacaram das ideologias tradicionais, não acreditam mais no que antes acreditavam, etc. (Gramsci, 2017, p. 195).

A crise de autoridade, na perspectiva do autor, é uma ocasião fundamental na luta de classes, pois revela as fragilidades de um regime, abrindo caminho para uma transformação revolucionária, cuja nova visão de mundo desafia a antiga ordem. Segundo o pensamento do filósofo italiano, não podemos, portanto, entender que a cultura seja neutra. Ela é entremeada pela ideologia de uma determinada classe. Por isso, o espaço que se eleva frente a outras instituições na difusão dessa cultura é a escola.

Gramsci propõe, assim, a ideia de escola unitária, uma instituição educacional que tem por objetivo principal fornecer uma formação geral e humanística. Esse tipo de formação, para o intelectual, é caracterizado principalmente pelo pensamento crítico, pelo sentido de cidadania e pela autonomia moral. Tais características são imprescindíveis para a formação integral e ética de um indivíduo que, além da consciência de seu papel produtivo na sociedade, também possua a capacidade de refletir criticamente sobre a realidade circundante. Aqui o autor justifica e esclarece sua proposição:

Eis porque, na escola unitária, a última fase deve ser concebida e organizada como a fase decisiva, na qual se tende a criar os valores fundamentais do "humanismo", a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias a uma posterior especialização, seja ela de caráter científico (estudos universitários), seja de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia, organização das trocas, etc.) (Gramsci, 1982, p. 124).

Logo, entendemos a escola unitária gramsciana como uma integração entre o trabalho intelectual e o técnico, que ultrapassa as paredes da sala de aula. O princípio unitário objetiva a união entre teoria e prática e a transformação das instituições culturais, proporcionando uma redefinição nas relações entre conhecimento e ocupação e remodelando a organização do trabalho na sociedade.

Ao preconizar os princípios da escola unitária, Gramsci também aponta as falhas do sistema educacional tradicional, que favorece uma elite tecnocrática e especializada desprovida de visão crítica do mundo. Dessa forma, ele defende que para evitar a alienação do indivíduo, transformado em instrumento pelo sistema produtivo, faz-se necessária uma educação humanista, esclarecedora, emancipatória e ética.

À vista do exposto, a educação, sob uma análise ética e humana, revela-nos uma necessidade premente de uma transformação dos seus paradigmas, que, muitas vezes, são

moldados por ideais neoliberais, como o individualismo e a competitividade, os quais visam apenas à hegemonia da classe econômica dominante. Vimos que pensadores, como Kant, Adorno e Gramsci nos alertam sobre a importância de uma educação que promova o desenvolvimento moral dos indivíduos, a necessidade de uma educação emancipatória e a promoção de uma formação reflexiva e crítica. Para tanto, interessa-nos também examinar a contribuição da ética na formação do professor e no contexto da escola.

3.3 A importância da ética na formação docente e no ambiente escolar

3.3.1 A formação ética do educador como condição para a justiça social

A ética, como já demonstrado, exerce uma função basilar no contexto educacional, pois contribui para o desenvolvimento de valores humanísticos, como o bem comum e a justiça social. Por isso, sua adoção está intrinsecamente ligada à formação do professor, uma vez que imprime significado à prática pedagógica e orienta ações e relações que dela decorrem. Sobre essa pedra angular, fundamenta-se o compromisso docente com o desenvolvimento humano, com o dever profissional e com a justiça no ambiente educativo. Nesse sentido, a formação ética do docente deve ser compreendida como um constante processo, que coordena valores, identidade e autonomia e colabora para um projeto ético e político que proporcione a democratização do espaço escolar e a emancipação social.

Diante desse contexto, é importante ressaltar como a formação ética do professor torna imperativa a contínua reflexão sobre seu agir de forma a equilibrar as demandas individuais dos alunos com as coletivas da escola. Nesse sentido, Nobre Lopes e Silva Filho (2024) ponderam acerca da relação que se estabelece entre ética e moral no agir humano, a partir do qual se baseia o agir docente:

Destaca-se aí a relação dialética entre a ética e a moral, uma vez que há uma influência recíproca entre ambas: o homem age mediante uma reflexão da sua ação, no sentido de fazer bem, e exerce uma reflexão dos seus resultados no sentido de superar as dificuldades e bloqueios e se elevar genérica e humanamente. Tudo isso em prol de um viver comum. Portanto, é necessário agir moralmente correto, de tal forma que nem sacrifique o indivíduo em prol do social nem o eleve (o indivíduo singular) em detrimento do coletivo. É na conciliação, pois, do individual com o social ou coletivo que consiste a dimensão política do homem e o verdadeiro exercício da cidadania, que pode ser definida basicamente como sendo o exercício pleno da sua vida individual, social e profissional (Nobre Lopes; Silva Filho, 2024, p. 5-6).

A dialeticidade entre ética e moral, proposta pelos autores, pode ser aplicada no cotidiano do fazer pedagógico, que pressupõe tanto uma reflexão sobre sua práxis (ética), bem como sobre as consequências dessa práxis (moral). Ou seja, o professor precisa analisar frequentemente se suas ações estão provendo o desenvolvimento integral do aluno, respeitando as diferenças e necessidades de cada um. O “agir moralmente correto” denota, no âmbito escolar, que o professor deve promover a mediação entre individual e coletivo, em que um não se sobreponha ao outro. A pacificação entre ambos os interesses é o que pode garantir tanto o sucesso do sujeito quanto o bem comum. Quando o professor comprehende que lecionar não implica somente na transmissão de conhecimento, mas na preparação de cidadãos críticos, justos e solidários – como defende o pensamento freireano –, sua prática pedagógica se torna, de fato, um ato político.

Uma vez que o homem atua em diversos complexos sociais, “faz-se necessário o estudo do seu comportamento nas diversas situações, resultando assim numa ética aplicada aos vários setores sociais, como os seguintes: ética individual, ética social, ética profissional, ética religiosa, ética política, etc” (Nobre Lopes; Silva Filho, 2024, p.6). Dessa forma, entendemos que o exercício do magistério requer uma ética profissional fundamentada em valores que conduzam seu agir de forma responsável perante a comunidade escolar. Sob essa ótica, Souza (1998) nos fornece uma conceituação sobre a ética profissional:

Tendo essencialmente a mesma natureza da Ética, disciplina filosófica reflexiva e preocupada finalisticamente com o bem, a Ética Profissional pode ser compreendida como uma reflexão pessoal do agente profissional buscando definir diretrizes lógicas e valorativas orientadoras de seu procedimento laboral. Esse refletir ético é também um dado subjetivo e apriorístico, verificado no íntimo da consciência do profissional visando perfectibilizar um comportamento condizente com os ideais de sua profissão e a expectativa de seu cliente (Souza, 1998, p. 61).

Ao explicitar que a Ética, em seu sentido mais abrangente, e a ética profissional comungam de igual essência, o autor atribui também ao profissional em exercício a necessidade de reflexão e busca pelo bem. Enquanto exercício de reflexão individual do trabalhador, a atuação ética não deve limitá-lo apenas a cumprir diretrizes e normas, mas demanda que o indivíduo no exercício de sua profissão, de posse do uso da razão e de valores, encontre princípios que direcionem seu agir. Assim, refletir eticamente implica num contínuo aperfeiçoamento da sua própria conduta que poderá ser aferida tanto pelo alcance dos ideais profissionais quanto pela satisfação do cliente.

A definição apresentada por Souza abrange precisamente o profissional que exerce a docência, pois, como ele trabalha diretamente com sujeitos em desenvolvimento, não

pode se restringir ao aprimoramento conteudístico, devendo também refletir sobre questões voltadas para o bem comum. Se a Ética profissional parte do princípio de uma reflexão subjetiva, isso implica, para o educador, uma constante revisão de suas decisões pedagógicas, sua metodologia aplicada às aulas, sua convivência com a comunidade escolar. Cabe ao docente, inclusive, avaliar se essas atitudes são permeadas por valores comuns à natureza ética da educação, como respeito, solidariedade e justiça, e se tais atitudes estão centradas no progresso do aluno. Nesse sentido, Souza (1998) explica que, diferentemente da ética pessoal, que busca uma felicidade mais individualista, a ética profissional almeja o “interesse público”, pois é a quem sua conduta se destina. Uma vez que a finalidade da ética profissional está voltada para o Outro, podemos perceber que seus fundamentos também abrangem o princípio da alteridade⁶.

Contudo, essa dimensão ética não se apresenta de forma imediata e idealizada, mas, sim, por meio de uma construção histórica no decurso da experiência profissional. Por essa razão, enfatizamos que a formação ética docente, além de um processo constante, também é entremeada por histórias pessoais, vivências institucionais e paradigmas de práticas profissionais que estruturam a identidade do educador. Nessa perspectiva, Fontenele Macedo e Viana Caetano (2020) observam que a formação “corresponde a um processo que a priori se organiza de forma estruturada e intencional, configurando-se enquanto estratégia imprescindível para o aperfeiçoamento, a maestria, o desenvolvimento de competências e do know-how [...] no terreno de uma profissão” (Fontenele Macedo; Viana Caetano, 2020, p. 10-11). As autoras complementam que a ética perpassa a formação, transversalizando-a durante o fazer pedagógico, dado que a dimensão ética é uma prerrogativa da condição humana em todos os seus aspectos (Pecotche, 2008 *apud* Fontenele Macedo; Viana Caetano, 2020).

A ética profissional e o consequente desenvolvimento de uma identidade ética contribuem para a concepção de “autonomia docente”, que envolve uma conduta de acordo com princípios éticos conectados mais à subjetividade do educador e à natureza de seu ofício, e menos à influências externas. Contreras (2002) assevera que a autonomia é uma premissa elementar para a realização das funções sociais do professor ao assumir a responsabilidade por decisões que afetam o desenvolvimento educacional. Assim, o autor argumenta que

É praticamente impossível realizar todas essas funções, que publicamente são reconhecidas como necessárias para o bom desempenho do trabalho educativo, se

⁶ Retomamos aqui o princípio da alteridade como um dos elementos da educação ética já explanado em seção anterior por Levinas (2008) e Larossa (2002).

não se dispõe da capacidade de decidir de modo responsável a adequação entre o propósito educativo e a realidade concreta na qual ele tenta se realizar. A educação requer responsabilidade e não se pode ser responsável se não se é capaz de decidir [...] autonomia, responsabilidade, capacitação são características tradicionalmente associadas a valores profissionais que deveriam ser indiscutíveis na profissão de docente (Contreras, 2002, p. 72-73).

Podemos entender que a prática pedagógica é complexa e envolve diversas funções, fatores e escolhas que abrangem valores e objetivos que irão impactar diretamente na vida estudantil. Contreras evidencia que esse trabalho complexo do educador só pode ser efetivamente desempenhado se houver, em primeiro lugar, a capacidade de decisão, em outras palavras, se existir a liberdade de analisar, interpretar e agir perante as vivências escolares. Em contexto de autonomia docente, o professor é capaz de refletir sobre os propósitos educacionais e as circunstâncias sociais da comunidade. Nesse sentido, a autonomia se relaciona com a responsabilidade, pois ser responsável exige ter consciência e comprometimento com as consequências das decisões profissionais. A capacitação, aqui, encerra o tripé de atributos intrínsecos ao exercício docente, uma vez que ela promove saberes habilidades que fundamentam as decisões educativas.

Portanto, a ética docente, estabelecida por meio do processo contínuo de reflexão, formação e autonomia, deve estar comprometida em um projeto ético e político mais abrangente. Sobre essa perspectiva, Giroux (1997) considera que o educador, na qualidade de intelectual crítico, necessita transcender a formação técnica e conteudística ao assumir um compromisso com a emancipação social. Dessa forma, a ética profissional docente atinge sua integralidade quando está articulada com o pensamento crítico sobre as desigualdades, com a manutenção da democracia e com a justiça social. Sob esse viés, Giroux defende que o professor seja concebido como “intelectual transformador”:

[...] existe uma necessidade de defender as escolas como instituições essenciais para a manutenção e desenvolvimento de uma democracia crítica, e também para a defesa dos professores como intelectuais transformadores que combinam a reflexão e prática acadêmica a serviço da educação dos estudantes para que sejam cidadãos reflexivos e ativos (Giroux, 1997, p. 158).

O professor, assumindo a feição de intelectual transformador, não reduz sua prática à concepção de transmissor de conhecimentos e adota uma conduta crítica diante do contexto não só educacional, mas também social em que atua. Dessa forma, ao transcender a dimensão técnica e se inserir na dimensão ética, o educador combina reflexão e ação, responsabilizando-se tanto pelos resultados do ensino quanto pelo dever moral de oportunizar a formação de cidadãos autônomos e críticos, favorecendo a justiça social. Por isso, o

intelectual transformador está intimamente ligado ao processo de emancipação social⁷, e, sendo assim, Giroux destaca:

Essencial para a categoria de intelectual transformador é a necessidade de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico. Tornar o pedagógico mais político significa inserir a escolarização diretamente na esfera política, argumentando-se que as escolas representam tanto um esforço para definir-se o significado quanto uma luta em torno das relações de poder. Dentro desta perspectiva, a reflexão e ação críticas tornam-se parte do projeto social fundamental de ajudar os estudantes a desenvolverem uma fé profunda e duradoura na luta para superar injustiças econômicas, políticas e sociais, e humanizarem-se ainda mais como parte desta luta (Giroux, 1997, p. 163).

Nesse sentido, o autor argumenta que o intelectual transformador deve realizar a intermediação entre o pedagógico (contexto escolar) e o político (contexto comunitário), em que um possa favorecer e enriquecer a prática do outro. Por exemplo, “tornar o pedagógico mais político”, significa que, em uma aula de Língua Portuguesa, o professor pode organizar um clube de leitura que valorize obras de autores que abordam questões relacionadas a grupos minoritários ou historicamente invisibilizados na sociedade. Nessa situação, o intelectual transformador atua politizando a prática pedagógica, instando os alunos a ponderar sobre a construção social do conhecimento e sua conexão com as relações de poder. O contrário também é possível, pois “tornar o político mais pedagógico” significa trazer para a sala de aula questões que permeiam a sociedade e afetam o cotidiano dos alunos – como racismo, desigualdade social, direitos humanos – de forma a contribuir tanto para a reflexão crítica quanto para a aprendizagem dos estudantes, como mediar um debate sobre crise climática, abordando questões científicas, éticas e sociais a fim de estimular a formulação de propostas de intervenção que colaborem para a transformação social.

Com base na argumentação de Giroux (1997) fica evidente a importância do papel do professor na formação e emancipação do indivíduo capaz de atuar criticamente em sua realidade. Ao apreender tais princípios em sua formação, o professor estabelece uma base sobre a qual se assenta também sua autoridade, que não deve ser confundida com autoritarismo. Portanto, importa-nos explorar a importância de uma autoridade ética no fazer docente.

⁷ O conceito de emancipação social foi amplamente debatido por Adorno (1995) e já abordado em seções anteriores.

3.3.2 A autoridade ética e a prática pedagógica

A autoridade ética do educador constitui um dos pilares fundamentais da prática pedagógica contemporânea, inclusive, transcende a simples transmissão de conhecimentos e atinge uma esfera formativa mais profunda. Tal autoridade não é conferida por meio da imposição ou poder hierárquico do professor, mas decorre da correlação entre o discurso ético e a prática cotidiana, configurando-se como uma forma de legitimidade construída e reconstruída de forma contínua no ambiente educacional (Freire, 1996).

Em suas reflexões acerca da crise educacional, Hannah Arendt (2011) destaca que a autoridade docente difere essencialmente da autoridade política, posto que se baseia na responsabilidade que o educador assume pelo mundo que apresenta aos mais jovens. A autora afirma ainda que a crise da modernidade se relaciona com o desaparecimento da autoridade na esfera política, o que repercute na esfera educacional, a qual deve buscar e construir seu próprio caminho, sem prescindir da tradição nem da autoridade.

Para Arendt, o professor possui uma responsabilidade dupla: pela criança, tanto protegendo-a do mundo como ensinando-a, e pelo mundo, preservando-o dos males que uma nova geração pode causar. Essa perspectiva revela, sobretudo, que a autoridade pedagógica não constitui um atributo natural ou dado, mas resulta de uma construção ética que demanda do educador uma postura reflexiva sobre seu papel na formação das próximas gerações conforme podemos constatar a seguir:

Eles assumem na educação a responsabilidade, ao mesmo tempo, pela vida e desenvolvimento da criança e pela continuidade do mundo [...] A responsabilidade pelo desenvolvimento da criança volta-se em certo sentido contra o mundo [...] a criança requer cuidado e proteção especiais para que nada de destrutivo lhe aconteça de parte do mundo. Porém também o mundo necessita de proteção, para que não seja derrubado e destruído pelo assédio do novo que irrompe sobre ele a cada geração (Arendt, 2011, p. 235).

A construção da autoridade ética no contexto educacional também se fundamenta na compreensão de que o professor atua, simultaneamente, como modelo moral e um mediador para o conhecimento. Tardif (2014), em suas observações, ressalta que o trabalho docente, em sua dimensão ética intrínseca, lida constantemente com valores, normas e expectativas sociais que permeiam o processo educativo. Nesse sentido, a autoridade ética surge não apenas do domínio de um conhecimento específico do conteúdo que deve ser lecionado, mas da capacidade de articular esse conteúdo com princípios éticos, demonstrando coerência entre o que é ensinado e a forma como atua no cotidiano escolar.

Por sua vez, a legitimidade pedagógica associa-se à capacidade do educador de estabelecer relações de confiança e respeito com os educandos. Segundo Gadamer (1999), a verdadeira autoridade manifesta-se no momento em que o professor consegue despertar no aluno o desejo pelo conhecimento e pelo aprendizado. Todavia, esse despertar não deve ser sob coerção, mas pelo exemplo de sua conduta e pela qualidade tanto do conteúdo transmitido quanto da abordagem pedagógica. A concepção de Gadamer enfatiza que a autoridade ética se consolida por meio do reconhecimento racional e espontâneo dos educandos, que identificam no educador uma fonte confiável de orientação moral e intelectual: “Antes, a possibilidade de que a tradição seja verdade, depende da credibilidade que a razão lhe concede. A fonte última de toda autoridade já não é a tradição, mas a razão. O que está escrito não precisa ser verdade. Nós podemos sabê-lo melhor” (Gadamer, 1999, p.410).

Em complemento, é necessário frisarmos que a legitimidade pedagógica também se manifesta por meio da capacidade do educador de estabelecer limites e regras de maneira clara, justa e consistente. Durkheim (2011), em suas análises sobre educação moral, destaca que a autoridade docente se consolida quando o professor consegue fazer com que seus alunos compreendam e aceitem as normas sociais, não por medo ou por submissão, mas pelo reconhecimento da necessidade e da legitimidade. Essa visão de Durkheim evidencia que a autoridade ética se fundamenta na capacidade de promover a interiorização de valores sociais por meio de processos formativos e participativos, conforme podemos observar:

[...] pode-se dizer desde já que a educação deve ser, em sua essência, uma questão de autoridade. [...] Isto significa que a autoridade moral é a principal qualidade do educador, pois é através desta autoridade contida nele que o dever é dever. O que ele possui de completamente sui generis é o tom imperativo com o qual se dirige as consciências, o respeito que inspira aos desejos alheios. [...] pois a autoridade implica a confiança, e a criança não confia em ninguém que hesite, tergiverse e volte atrás a respeito de suas decisões (Durkheim, 2011 p. 70 -72).

É importante ressaltar que a autoridade ética do educador não é infundável, mas configura-se como um processo dinâmico que se renova constantemente. Como observa Charlot (2014), a legitimidade pedagógica precisa ser conquistada diariamente por meio de ações concretas que mostrem o compromisso do professor com o desenvolvimento de seus alunos. Esse aspecto da autoridade ética implica que o docente deve manter uma postura que exige reflexão constante sobre sua prática, questionando-se continuamente sobre suas ações pedagógicas.

Cabe mencionar que a construção da autoridade ética no contexto educacional também se relaciona com a capacidade do professor de lidar adequadamente com os conflitos

e dilemas morais que emergem da prática docente. Kohlberg apresenta consideráveis contribuições sobre como os educadores podem promover o desenvolvimento moral de seus educandos por meio de práticas e abordagens dialógicas e participativas (Kohlberg, 1981 *apud* Gerone; Bataglia, 2010). Tal perspectiva sugere que a autoridade do professor se manifesta quando este consegue mediar e transformar os conflitos cotidianos em possibilidades de aprendizagem moral, contribuindo diretamente para que os estudantes consigam desenvolver suas próprias capacidades de raciocínio ético.

Dito isto, é fundamental reconhecermos que a autoridade ética e a legitimidade pedagógica constituem elementos essenciais para o desenvolvimento de um ambiente escolar genuinamente educativo. A autoridade ética do professor não apenas influencia o educando, mas contribui para a formação de um clima escolar adequado e para estabelecimento de relações pessoais baseadas no respeito mútuo e na confiança. Dessa forma, a discussão sobre autoridade ética e legitimidade pedagógica prepara o terreno para uma análise mais aprofundada sobre como estes elementos se articulam com a cultura escolar e os valores compartilhados na sociedade educativa.

3.3.3 A cultura escolar: construção e compartilhamento de valores

A concepção da educação como uma prática ética e social requer o reconhecimento de que sua finalidade constitui-se em uma dinâmica formativa pautada em valores sobre os quais se estabelece a formação ética e histórica do indivíduo. Nesse sentido, Severino (2001) constata a necessidade da humanidade manter-se em um processo de aprendizagem contínua e, por isso, “a educação se torna mediação universal da existência humana” (Severino, 2001, p. 83). Podemos entender, por meio do pensamento do autor que, sem a aquisição de novos conhecimentos, o processo de transformação e evolução do homem permanece estanque, inalterado. Daí a importância da educação no desenvolvimento humano.

Partindo dessa compreensão, é importante refletir sobre os valores que irão orientar essa instrução, pois a educação não pode ser concebida como mera ferramenta de transmissão de conhecimento. Severino (2001) reconhece que a educação se utiliza de “ferramentas simbólicas”, ou seja, múltiplos saberes; porém seu propósito é mais complexo, pois abrange a integralidade da subjetividade humana. Assim, afirma Severino:

Embora empregue ferramentas simbólicas, a finalidade da educação transcende a condição cultural, pois seu alvo são os 3 planos da existência. É prática simultaneamente técnica, ética e política, atravessada por uma intencionalidade

teórica e fecundada por uma significação simbólica conceitual e valorativa (Severino, 2001, p. 84).

Sob esse viés, o autor evidencia que a educação possui três dimensões voltadas para a formação do sujeito, a saber: técnica, ética e política. Uma vez munida de conhecimento e habilidades (técnica), pautados em valores e princípios que possibilitam escolhas conscientes (ética), a educação pode favorecer um contexto em que o indivíduo possa atuar de forma crítica, transformando sua realidade imediata (política). Severino (2001) ressalta ainda que a prática educativa é permeada por “intencionalidade teórica”, isto é, articula conceitos e teorias com princípios e valores éticos e políticos. Portanto, essa intencionalidade não pode ser compreendida como “neutra”, pois se baseia em noções de homem e sociedade. Dessa forma, conceitos e valores se combinam para formar referências elementares que servirão de bússola para as ações do sujeito no mundo (Severino, 2001). Conforme complementa o autor:

O conhecimento é o instrumento fundamental para oferecer referências na condução da existência humana. Referências são necessárias na prática produtiva política e cultural. O sujeito intencionaliza sua prática mediante a consciência subjetiva, a qual elabora sentidos e se torna sensível a valores. Ao agir, o indivíduo se referencia a conceitos e valores, de tal modo que todas as situações vivenciadas e todas as relações que estabelece são atravessadas por um coeficiente de atribuição de significados nascidos de uma referência conceitual e valorativa (Severino, 2001, p. 91).

De acordo com Severino, no contexto escolar, as práticas realizadas por alunos, professores e demais profissionais da instituição de ensino estão carregadas de referências que são construídas individualmente, o que denota uma multiplicidade tanto de conhecimentos quanto de valores que permanecem em constante intercâmbio no espaço da escola. Nesse sentido, o professor também atua como mediador desses valores, visto que auxilia os estudantes a aperfeiçoar habilidades de julgamento e de significação de suas experiências.

Forquin (1993) reforça o mesmo entendimento ao afirmar que “[...] toda educação é sempre educação de alguém por alguém[.]”(Forquin, 1993, p. 10). Isso implica a transmissão não só de conhecimentos técnicos, mas também de valores, crenças e hábitos subjetivos, conjunto que o autor denomina “cultura”. Essa transmissão se dá, sobretudo, no ambiente escolar que, além de ser responsável pela socialização da cultura, incorpora e reproduz diretrizes, preceitos e práticas que desenham a vivência coletiva. À escola também é atribuída a função de organizar e selecionar os currículos⁸ ao definir quais elementos culturais

⁸ Aqui vemos uma aproximação com o pensamento de Apple (1982) de que a escola é responsável pela seleção do conteúdo a ser transmitido.

serão compartilhados. Forquin, porém, faz uma importante ressalva quanto à questão da seletividade de elementos culturais na educação escolar:

[...] a consciência de tudo o que ela conserva do passado não deve encorajar a inconsciência de tudo o que ela esquece, abandona ou rejeita. A cada geração, a cada "renovação" da pedagogia e dos programas, são partes inteiras da herança que desaparecem da "memória escolar", ao mesmo tempo que novos elementos surgem, novos conteúdos e novas formas de saber, novas configurações epistêmico-didáticas, novos modelos de certeza, novas definições de excelência acadêmica ou cultural, novos valores. [...] Pode-se então perguntar quais são os determinantes, os mecanismos, os fatores desta seleção cognitiva e cultural que faz com que uma parte da herança humana é assim mantida "a salvo do esquecimento", de geração a geração, enquanto que o resto parece consagrado ao sepultamento definitivo (Forquin, 1993, p.15).

A partir da percepção de Forquin, podemos compreender que essa seleção não é isenta de intencionalidade. Essas escolhas são baseadas no contexto histórico e nas disposições políticas e econômicas de cada geração. Por isso, torna-se imperativo questionar esses “determinantes e mecanismos” aos quais o autor se refere. Quem são esses atores e quais critérios são utilizados na legitimação de um determinado conjunto de saberes e na marginalização de outros? Esse questionamento está intimamente vinculado às dinâmicas de poder e à concepção de valores hegemônicos de um dado momento histórico.

Ao não contestar essa seletividade, incorre-se no risco de cristalizar e naturalizar os abismos culturais, invisibilizando conhecimento de grupos subalternos ou minoritários. Diante do exposto, é importante o exame de tais mecanismos de seleção de saberes e cultura para a compreensão de que o currículo, adotado pela escola, não se reduz ao reflexo da memória humana, mas é marcado por construções e disputas sociais.

Assim, a ética, no ambiente escolar, deve ser compreendida como um fundamento que transversaliza todas as práticas educacionais, garantindo que a atuação pedagógica seja mais crítica e inclusiva, que o conhecimento difundido seja mais diverso, respeitando a pluralidade de culturas e valores; e que a formação integral, por sua vez, torne o indivíduo capacitado para agir tanto no plano técnico quanto no ético e político. Em resumo, a ética é o que possibilita que a escola seja um local de reflexão crítica, de formação para a cidadania e justiça social.

4 O NEOLIBERALISMO E SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE O DESAFIO ÉTICO

Este capítulo está dividido em três seções secundárias, nas quais analisaremos o impacto dos princípios neoliberais na educação, as tensões que emergem do conflito entre os valores mercadológicos e princípios ético-pedagógicos e a explanação de alternativas críticas que constituem uma força de resistência diante das exigências neoliberais.

Na primeira seção secundária deste capítulo, apresentamos uma análise sobre a subordinação da educação aos princípios neoliberais em duas frentes: a primeira seção terciária, demonstra como a educação é transformada em produto por meio da concepção de mercantilização da educação e da aplicação da teoria do capital humano, observadas nas diretrizes educacionais de organismos multilaterais que compreendem a educação como necessária para o desenvolvimento econômico e, para tanto, recorremos às pesquisas de Nobre Lopes e Silva Filho (2020), Apple (2001), Croso Silva, Azzi e Bock (2008), Leher (1999), entre outros que evidenciam a transformação não só da educação, mas também do trabalhador e do que ele produz em produto comercializável; a segunda seção terciária, aborda, mais especificamente, o impacto dessas diretrizes mercadológicas na educação por meio de avaliações externas em larga escala que reduzem a qualidade do ensino à metas e índices, demonstrado por autores como Leher (1999), Libâneo (2018), Popkewitz e Lindblad (2016) e Santos, Vilalva e Ferreira (2018).

Na segunda seção secundária, trataremos dos conflitos que se elevam no contraste entre os valores apregoados pelo neoliberalismo e os princípios éticos que devem fundamentar as práticas educativas, demonstrando como a concepção mercantilista da educação diverge de uma formação crítica, integral e emancipatória. Dessa forma, autores, como Adorno e Horkheimer (1985), Lukács (2003), Contreras (2002), Bourdieu (1998), em interface com outros autores, contribuem para tal perspectiva.

Na terceira seção secundária, apontaremos algumas experiências e concepções que subsidiam alternativas de resistência que se opõem à lógica neoliberal, indicando que ética é o princípio fundamental que estrutura as práticas educativas e colabora para uma educação crítica, humana e emancipadora. Para isso, mobilizamos filósofos, como Paulo Freire (1967; 1987), Saviani (2011), Sacristán (2002), Gramsci (2010), Adorno (1985; 1995) e Kant (1999; 2007).

4.1 A subordinação da educação aos princípios neoliberais e seu impacto no cotidiano escolar

4.1.1 Neoliberalismo, mercantilização da educação e capital humano

O neoliberalismo, como amplamente explorado no segundo capítulo, disseminou-se para além dos limites do setor econômico, configurando-se em uma nova racionalidade aplicada não só à economia, mas também à política. Essa nova racionalidade resgatou, das engrenagens do mercado financeiro, lógica e princípios que foram incorporados aos mais diversos âmbitos sociais sob a gestão do Estado, que, por sua vez, foi remodelado para atender às necessidades dessa nova governamentalidade (Foucault, 2008; Harvey, 2008). A influência neoliberal contaminou práticas sociais, alterando, inclusive, a imagem que o sujeito tem de si, passando a se perceber como “empreendedor de si mesmo” e como único responsável por seus sucessos e fracassos (Dardot; Laval, 2016).

Dentro deste contexto, a educação, cujos processos se concretizam por meio das relações sociais, reverbera todas essas transformações que se operam na sociedade. Assim, o neoliberalismo, ao preconizar princípios como o da concorrência, performance e rendimento, submete políticas educacionais a critérios puramente mercadológicos. O resultado desse processo é a metamorfose do âmbito escolar, que passa a servir de fábrica para a produção e capacitação de mão de obra para o mercado de trabalho (Apple, 1982; Kuenzer, 1997; Libâneo, 2018), sujeitando a formação do indivíduo a indicadores de desempenho. Nesse sentido, as práticas pedagógicas tornam-se foco de debates, pois o sucesso de sua avaliação está mais envolvido com resultados mensuráveis e menos com a sua colaboração no desenvolvimento ético e crítico dos alunos.

Nesse ponto, é importante destacar o caráter de esvaziamento da práxis docente em favor do alcance de coeficientes de rendimento atrelados a políticas neoliberais de financiamento da educação. Para elucidarmos essa questão, faz-se necessário recorrer à análise de Nobre Lopes e Silva Filho (2020) sobre a dupla dimensão ontológica do trabalho descrita por Marx, em particular, a dimensão negativa, na qual o trabalhador e o resultado do seu trabalho se convertem em mercadoria. Sob a perspectiva marxista, os autores argumentam que o trabalho é uma “abstração”, pois assume feições de acordo com o modo de produção de um dado contexto histórico e que, no modelo capitalista, tanto o trabalhador quanto aquilo que ele produz são reduzidos a produtos com “valor de troca”, o que configura a dimensão alienada (estranhada) do trabalho (Marx, 1980 *apud* Nobre Lopes; Silva Filho, 2020).

Os autores abordam ainda um ponto crucial para a compreensão do funcionamento da lógica neoliberal, que deriva do modelo capitalista: a naturalização das leis econômicas do capital. Considerando a crítica de Marx, “as leis internas do capitalismo parecem ter um poder autônomo e passam a dominar os homens como se fossem leis naturais e *onipresentes*, reduzindo-os à impotência, impondo-se a eles como uma cega necessidade” (Nobre Lopes; Silva Filho, 2020, p. 87).

A partir dessas considerações, podemos perceber a semelhança entre os processos capitalistas e seus desdobramentos no neoliberalismo, elevando o grau da mercantilização da força de trabalho e de seus produtos, inclusive, das relações sociais. Sob esse aspecto, os autores são categóricos ao afirmarem:

Podemos, aqui, fazer uma analogia com os embustes apologéticos da ideologia neoliberal, que defende a privatização dos direitos sociais, intensifica a exploração do trabalhador e ampara o processo de globalização do mercado, do dinheiro e da vida humana, tornando natural e universal os padrões de produção e de consumo da economia de mercado. Assim ocorre a difusão do neoliberalismo em todos os setores da vida social, inclusive na educação e na atividade docente (Nobre Lopes; Silva Filho, 2020, p. 87).

A assertiva de Nobre Lopes e Silva Filho acerca da analogia entre os modelos capitalista e neoliberal contribui para a compreensão da complexidade das transformações que ocorrem no âmbito da educação, em especial, no exercício pedagógico. Segundo a ideologia neoliberal, a educação deixa de ser percebida como um direito universal de formação cidadã, passando a ser tratada como mercadoria, na qual um “serviço” é oferecido ao “consumidor”. O âmbito educacional se molda progressivamente aos critérios do mercado global, instituindo testes em larga escala para avaliar e ranquear indicadores de desempenho. Essa nova concepção da educação favorece a exploração e a precarização do trabalho do professor – resultado das constantes reduções dos gastos públicos nesse setor⁹, inclusive no investimento na carreira docente, da flexibilização de contratos temporários e do estabelecimento de metas produtivas – reduzindo a atividade pedagógica a uma lógica tecnicista do mundo corporativo e distanciando-a de sua dimensão transformadora e emancipadora.

Retomando os estudos de Apple (2001), verificamos o aprofundamento da questão da conversão do trabalhador e do que ele produz em mercadoria. O autor expõe a forma pela qual o processo de mercantilização propaga-se no âmbito educacional ao converter

⁹ Segundo Medeiros, Oliveira Filho e Nascimento (2024), a partir da Emenda Constitucional nº 95/2016, que instituiu o arcabouço fiscal, e, posteriormente, da Lei Complementar nº 200/2023, estabeleceu-se um teto para os gastos com as contas públicas, incluindo a área da educação. Os autores apontam uma contradição entre a limitação de gastos na prática e o discurso do atual governo de ampliar os investimentos na área.

conhecimento em produto comercial, o que evidencia a predominância dos princípios neoliberais. Assim, o autor explica esse fenômeno:

O aparelho cultural de uma determinada sociedade, especialmente a escola, encontra-se organizado de tal maneira que colabora na produção de uma mercadoria - através do trabalho excedente dos seus empregados - que é, afinal, controlada e acumulada por um pequeno grupo da população. Os grupos de pessoas que não "podem" contribuir para a maximização de sua produção são rotulados e estratificados. Tornam-se, neste modo, em receptores de quantidades consideravelmente reduzidas de dinheiros do Estado, com o objectivo de remediar alguns dos efeitos mais severos de tal processo, supondo ser, apenas, um problema de distribuição distorcida (Apple, 2001, p. 109).

Segundo Apple, da forma como está estruturada e enquanto integrante dos aparelhos culturais da sociedade, a escola é responsável por produzir um tipo específico de mercadoria: o saber técnico, que, por sua vez, se encontra sob o poder de uma elite dominante econômica e culturalmente. Esse saber técnico é produzido por meio de um “trabalho excedente” daqueles que atuam na escola, inclusive os professores. Isso implica, em termos práticos, que a produção dos trabalhadores é inversamente proporcional ao que recebem de retorno financeiro, ou seja, eles produzem mais do recebem. Com relação aos estudantes, os que não apresentam desempenho e rendimento satisfatórios transformam-se em alvos de programas compensatórios que em nada são capazes de solucionar a verdadeira causa das distorções sociais.

Dessa forma, podemos entender que a educação perde seu caráter de promotora da emancipação humana, passando a ter um valor de acordo com o seu rendimento de mercado. Nesse processo, o professor também perde sua autonomia, e suas práticas pedagógicas são esvaziadas de seu sentido crítico e que, em vez de priorizar a reflexão, a inventividade e a coletividade, o exercício docente é direcionado para o treinamento de competências que atendam às expectativas econômicas.

Podemos observar a operacionalização de tais mecanismos no âmbito internacional por meio das análises de Croso Silva, Azzi e Bock (2008) acerca da influência de organismos multilaterais nas políticas educacionais no Brasil e na América Latina. Instituições como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização Mundial do Comércio (OMC) figuram na qualidade de operadores responsáveis pela disseminação de um conceito de educação que tem como foco a gestão de resultados e o crescimento econômico atrelado à escolarização.

Segundo os autores, essas organizações econômicas, que atuam principalmente na regulação de reformas que beneficiam a abertura de mercados, possuem políticas integradas e

condicionam a concessão de novos empréstimos ao cumprimento de metas, como a liberalização comercial, o controle da inflação e o suporte a “políticas financeiras” (Croso Silva; Azzi; Bock, 2008). Porém, os autores apontam contradições no estabelecimento de tais exigências: “A convergência de iniciativas e orientações desses três organismos não resultam, entretanto, numa articulação efetiva, chegando até a produzir incoerências que, no limite, inviabilizam o cumprimento de metas e condicionalidades” (Croso Silva; Azzi; Bock, 2008, p. 21). Nesse ponto, os autores se referem às metas inflacionárias que se tornam entraves estruturais ao reduzir o investimento público em áreas sociais, inclusive a educação, mesmo quando necessário. Croso Silva, Azzi e Bock (2008) evidenciam que o teor das políticas desses organismos, em particular o Banco Mundial, que tem como meta a redução de gasto público no setor da educação, reflete diretamente na desvalorização da carreira docente:

O Banco questiona o pressuposto de que o aumento no salário dos professores bem como do número de alunos por professor se traduzem em melhora da qualidade do ensino. Em seus documentos, argumenta que, segundo suas pesquisas, a qualidade das instalações escolares ou do material didático tem um impacto cerca de dez vezes maior sobre a qualidade do ensino do que o aumento salarial aos professores. No que se refere ao tamanho das classes, 40-50 alunos por professor é uma média satisfatória. [...] Existem, entretanto, pesquisas internacionais auspiciadas pela Unesco que indicam o contrário, valorizando a centralidade do professor para a garantia da qualidade educacional (Croso Silva; Azzi; Bock, 2008, p. 27).

Podemos perceber que esse entendimento do Banco Mundial apresentado pelos autores fundamenta e valida políticas que apenas precarizam a atividade pedagógica ao restringir o salário dos professores, superlotar as salas de aula e condicionar a qualidade de ensino para questões estruturais e materiais. Tais implementações resultam na redução do protagonismo e da autonomia do educador no processo de ensino e aprendizagem, no aumento da sobrecarga de trabalho, na desmotivação e, consequentemente, na diminuição da atratividade da carreira docente. Os autores ainda reforçam que, para o Banco Mundial, “a educação deve ser avaliada com base no desempenho dos professores em fornecer o mais eficiente serviço aos seus ‘clientes’, os pais” (Croso Silva; Azzi; Bock, 2008, p. 27). Ou seja, torna-se evidente o caráter mercadológico que organizações econômicas internacionais imprimem nas políticas educacionais, desconsiderando a função humana e emancipatória da educação.

Em complemento, Leher (1999), ao analisar a influência do Banco Mundial nas políticas educacionais dos países periféricos, questiona de forma crítica a atuação da instituição enquanto “ministério mundial da educação”. O autor evidencia que as prescrições da entidade econômica vão além de critérios técnicos ao fomentar projetos estratégicos de

governabilidade e segurança que sujeitam a educação a manter e a reproduzir as condições do modelo capitalista. Assim, Leher explicita a sujeição da educação ao capital imposta pela ideologia do Banco Mundial:

Ao considerar apenas a dimensão estritamente instrumental da educação (habilidades e qualificação requeridas) face à dinâmica do capital, o pensamento crítico não rompe os marcos do economicismo, contribuindo para a hipertrofia da crença no determinismo tecnológico, com significativas consequências desmobilizadoras (Leher, 1999, p. 19-20),

É perceptível a crítica de Leher à concepção limitada do universo educacional que o organismo exerce nas suas políticas. Nesse contexto, a reflexão é restrita ao âmbito de cálculos de produtividade e eficiência, reduzindo o cotidiano social à economia, sem um questionamento crítico profundo sobre essa lógica. O produto dessa conjuntura é a assimilação do ideário de que o desenvolvimento tecnológico por si só trará também o desenvolvimento social. A progressão dessa racionalidade culmina na utilização da educação como ferramenta para o progresso tecnológico, em que as questões sociais, como desigualdade e exploração do trabalho, são obscurecidas.

A concretização da influência desses organismos pode ser observada a partir de experiências no âmbito nacional, como demonstra Alves (2025) em sua pesquisa sobre a cooperação entre o Banco Mundial e o Governo do Estado do Ceará por meio da qual adotou-se o sistema de “gestão para resultados” (GPR), incorporado à área da educação como método para combater “a pobreza de aprendizagem”. Em suas análises sobre o relatório produzido pelo Banco Mundial sobre o estado brasileiro, Alves (2005) explica que o documento aponta excessivos gastos públicos na educação e sugere a necessidade de limitar essas despesas em todos os níveis de ensino, visando a sustentabilidade fiscal. Porém a autora ressalta que:

O documento do BM não apresenta dados que discutam questões sociais e especificidades da realidade brasileira em seus aspectos de constituição histórica, política e econômica que interferem diretamente sobre a educação pública. Os problemas educacionais são dissociados de seus contextos sociais e seu recorte se dá por meio apenas do viés econômico, em que a solução efetiva seria cortar “gastos”. No documento, também se percebe um viés economicista da função da educação, seja em relação a seu aspecto social enquanto formadora de mão de obra para atender às exigências da sociedade capitalista do século XXI, seja ao lugar que ela deve ocupar como política pública e a relação que deve estabelecer com o Estado (Alves, 2025, p. 46).

A pesquisa de Alves (2005) contribui para a compreensão de que organismos multilaterais voltados para a economia atuam como agenciadores de políticas educacionais pautadas na lógica mercadológica. As questões pedagógicas e toda a problemática que as

envolvem são interpretadas a partir da racionalização econômica de “despesas” *versus* “orçamento” ou “custo-benefício”. A perspectiva da educação é deslocada de sua função emancipadora para uma utilidade economicista e técnica, o que representa um exemplo de como a mercantilização opera no setor educacional, privilegiando a eficiência em detrimento das necessidades pedagógicas.

A concepção mercantilizada da educação e de suas relações de trabalho fundamenta-se na teoria do capital humano¹⁰ desenvolvida por Theodore Schultz, economista estadunidense, na década de 1960. O “homem como capital” é a definição objetiva que Dardot e Laval (2016) nos apresentam dessa teoria, o que demonstra como o neoliberalismo se utiliza de todos os meios que possam ressignificar o homem e suas relações sociais.

Em consonância à definição de Dardot e Laval (2016), Frigotto (2015), ao revisitá-la obra *A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame da relação entre educação e estrutura econômico-social capitalista*, uma crítica à teoria do capital humano trinta anos após sua publicação, destaca como a escola continua subordinada à ideologia neoliberal, em que sua função é reduzida a de produtora de força de trabalho. Em suas análises, Frigotto relata que a teoria do capital humano se originou a partir das observações de Theodore Schultz ao comparar os investimentos que famílias faziam na educação e na saúde com os retornos que recebiam, porém, ao formular sua teoria, o economista deixou de fora da equação o fator saúde, considerando apenas a escolaridade como indicador de um possível crescimento do Produto Interno Bruto (PIB) e desconsiderando totalmente a historicidade das desigualdades sociais (Frigotto, 2015). Apesar de o autor reconhecer a necessidade de investimento em conhecimento, seja técnico ou cultural, para o desenvolvimento humano, ele propõe uma análise acerca do propósito desse conhecimento e a quem ele serve.

Dessa forma, Frigotto delimita a problemática que cerca a teoria do capital humano – em que seus idealizadores demonstraram desconhecimento sobre a relação entre as instituições sociais, políticas e jurídicas e o modo de produção e a relação de classes dos quais elas derivam – e pontua o impacto social da aplicação dessa teoria, inclusive na educação:

O resultado é que a noção de capital humano sedimenta um reducionismo da concepção de ser humano a uma mercadoria; de trabalho, ao confundir a atividade vital que produz e reproduz o ser humano e que é pressuposto das demais atividades humanas, à venda da força de trabalho humana (emprego); de sociedade, ao tomá-la como um contínuo dos mais pobres aos mais ricos, ignorando a estrutura desigual e antagônica das classes sociais; de classe social, tomando-a por fatores isolados e independentes na compreensão da sociedade e, finalmente, de educação, de um direito social e subjetivo a uma concepção mercantil de formação humana (Frigotto, 2015, p. 217).

¹⁰ Esse conceito é explorado por Foucault (2008) e foi abordado no segundo capítulo desta pesquisa.

Essa concepção não só reforça o conceito marxista da dimensão negativa do trabalho abordado por Nobre Lopes e Silva Filho (2020), como também reitera a proposição de mercantilização da cultura e, consequentemente, da educação esplanada por Apple (2001). No mesmo sentido, Saviani (1996, p. 151) argumenta, segundo a teoria do capital humano, que “a educação é funcional ao sistema capitalista, não apenas ideologicamente, mas também economicamente, enquanto qualificadora da mão-de-obra (força de trabalho)”.

Sob a égide da teoria do capital humano que contamina ideologicamente ações concretas aplicadas à área da educação, a formação humana é reduzida a uma instrução tecnicista e avaliada de acordo com a sua utilidade no mercado de trabalho, enquanto o professor deixa de se reconhecer como promotor de uma formação ética, reflexiva e humana e passa a reproduzir práticas pedagógicas voltadas para avaliações externas que apenas objetivam a mensuração de índices de desempenho e eficiência.

4.1.2 A Influência das políticas educacionais neoliberais nas avaliações externas em larga escala e seus efeitos na educação

Podemos perceber que, nas últimas décadas, a área da educação tem sido foco de diversas políticas pautadas pela lógica neoliberal, tendo, como agenciadores, organismos multilaterais do campo econômico, como o Banco Mundial, o FMI e a OMC. Tais corporações, carregadas de ideologias fomentadas no bojo de sistemas voltados para o acúmulo de capital, disseminaram um forte discurso de que a educação deveria atender às determinações globais da competitividade, eficiência, produtividade por meio da lógica da responsabilização. Diante desse cenário, a padronização do currículo e as avaliações em larga escala foram concebidas como ferramentas indispensáveis com o objetivo de calcular a qualidade do ensino e estabelecer indicadores de desempenho que pudessem comparar e ranquear os resultados das instituições de ensino em nível nacional e internacional.

A partir desse entendimento, Leher (1999) tece críticas a esse modelo globalizado introjetado por agentes financeiros interessados em competências e componentes curriculares e específicos, ou seja, as orientações técnicas desses organismos para a reforma curricular desconsideram a maior parte do universo curricular, que abrange uma formação de fato integral:

A reforma curricular está moldando as escolas aos “imperativos da globalização” e a avaliação centralizada garante o controle estatal da atividade docente. Formalmente,

todos podem usufruir as benesses da globalização e as condições de governabilidade estariam asseguradas. Este é o mapa das idéias que institui um verdadeiro *apartheid* educacional planetário, sob a batuta do Banco Mundial (Leher, 1999, p. 29).

É importante destacar que Leher (1999) chama a atenção para “a avaliação centralizada”, que funciona como uma finalidade da aplicação desse currículo pré-definido. As aulas são voltadas para as competências e conteúdos que são cobrados nessa avaliação produzida externamente à realidade concreta de cada escola. O resultado é a perda da autonomia docente frente a um currículo que estrangula a atividade do professor, que fica refém de práticas orientadas por descritores e índices de desempenho, limitando sua liberdade criativa a esse ambiente “controlado”. Dessa forma, o Estado controla indiretamente a atividade docente, pois, apesar do professor ser livre para escolher suas estratégias em sala de aula, a metodologia, os conteúdos, os materiais e até o tempo pedagógico ficam restritos ao que preconiza o currículo. Atender a esses parâmetros torna-se uma obrigação para o docente, que fica sujeito a ser responsabilizado por eventuais quedas nos índices. Essa responsabilização cria um mecanismo de autorregulação tanto para os professores quanto para as escolas que buscam satisfazer às exigências externas. É útil, porém o controle do Estado é eficaz, uma vez que não há necessidade de intervir diretamente na prática pedagógica.

Leher (1999) denuncia ainda um “*apartheid* educacional”, uma consequência perversa desse processo. Sob a regência do Banco Mundial, essas reformas influenciam políticas que geram uma segregação entre as classes sociais: nos países periféricos em particular, a maior parte da população fica restrita a uma escolarização instrumental com foco em trabalhos de remuneração mínima quando não terminam em subempregos ou na informalidade; já uma pequena parte da população, normalmente as elites econômicas, possui melhores condições de acesso ao conhecimento, seja científico, filosófico ou técnico, o que só reforça o abismo social e limita a potencialidade emancipadora da educação.

Essa reforma curricular, orientada por determinações de organismos multilaterais internacionais, como o Banco Mundial, vem sendo implementada no Brasil com mais rigor desde o final da década de 1980, como demonstra Libâneo (2018) na pesquisa sobre o histórico das políticas educacionais neoliberais na educação. O autor aponta que as políticas educacionais neoliberais tiveram início com o governo de Fernando Collor (1990) e foram continuamente aplicadas por seus sucessores: Itamar Franco (1992-1994) e Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). O foco dessas políticas era “uma escola assentada na aprendizagem, avaliada por provas de avaliação externa” (Libâneo, 2018, p. 52). Segundo Libâneo, foi no governo Collor que o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) foi

instituído. A partir dos dois primeiros mandatos do governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), o estudioso observa que houve tanto o atendimento às exigências de órgãos internacionais quanto a implementação de políticas sociais com foco na inclusão e assistência a setores da sociedade economicamente prejudicados (Libâneo, 2018).

O autor também pontua a implementação de uma importante ferramenta ainda no governo Lula (2007) e posteriormente aplicada no governo Dilma Rousseff (2011-2016). Segundo Libâneo (2018, p. 54), “uma das ações mais importantes para a estratégia de implantação do currículo de resultados foi a introdução do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)¹¹, incorporando os indicadores da Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE)”.

Com base nesse contexto, Libâneo nos fornece um panorama do tipo de educação pretendida pelos órgãos internacionais e pelas instituições econômicas e comerciais com base na mensuração da qualidade de ensino por meio de testes padronizados. Assim o autor explica:

A escola prevista nesse modelo visa a preparação imediata para o trabalho, habilidades para aplicação de conhecimentos, busca de resultados diretamente quantificáveis, métodos de ensino para transmissão e armazenamento de conteúdos, treinamento para responder testes. O real objetivo dos resultados dos testes é a responsabilização da escola e dos professores pelo êxito ou insucesso dos alunos. O currículo instrumental é parte do conjunto de políticas de alívio da pobreza em que a escola aparece com três funções: a) introduzir um currículo instrumental, pragmático, visando empregabilidade para os mais pobres; b) uma aprendizagem controlada por testes elaborados externamente; d) uma escola de acolhimento e integração social para controlar conflitos. Trata-se de uma escola simplificada e aligeirada com base em conteúdos instrumentais, visando preparação dos pobres como força de trabalho (Libâneo, 2018, p. 54).

Aqui podemos perceber que a pesquisa de Libâneo (2018) coaduna com os estudos de Leher (1999) ao constatar os impactos das políticas neoliberais no contexto educacional brasileiro: uma escola voltada para formação de mão de obra, atendendo às exigências do mercado de trabalho; o protagonismo das avaliações externas como ferramenta de controle e cerceamento da prática pedagógica; e um currículo minimalista, oferecendo o básico aos mais necessitados. Em resumo, uma política educacional que promove desigualdades e sugere estar mais centrada na governabilidade e menos na emancipação dos sujeitos.

¹¹ O IDEB foi instituído por meio do decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007, cujo principal objetivo é o de aferir as metas estabelecidas por meio da pactuação do termo de adesão do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação. De acordo com Libâneo (2018), o movimento Todos Pela Educação agrupa representantes de diversas áreas da sociedade, porém seus principais mantenedores são grupos empresariais dos setores financeiro e comercial.

Sob esse cenário, adotar avaliações em larga escala, como Saeb, Prova Brasil¹², Enem e Pisa¹³, significa associar diretamente a definição de qualidade de ensino ao desempenho em provas padronizadas (Libâneo, 2018). Nesse sentido, recorremos aos estudos de Popkewitz e Lindblad (2016) sobre a centralidade de dados estáticos no PISA, realizado pela OCDE para analisarmos criticamente o impacto da mensuração de resultados na educação. Em sua pesquisa, os autores examinam como a estatística é utilizada não só como um instrumento técnico, mas como uma ferramenta com aplicabilidades na área social e cultural e com capacidade de intervir na produção de conhecimento. Dessa forma, os estudiosos evidenciam a associação desses dados estatísticos com a educação, em que testes, como o PISA, privilegiam os números como norteadores na construção do conhecimento e das práticas pedagógicas. Isso implica que não há uma “neutralidade” no uso dessa ferramenta.

Assim, Popkewitz e Lindblad (2016, p. 740) argumentam que “as comparações internacionais de resultados escolares são *dispositivos de inscrição* para governar a conduta por meio de processos de distanciamento e conexão do ego a conjuntos específicos de regras e normas”. Essa concepção revela que os resultados das avaliações em larga escala são mais do que informações sobre desempenho, são um meio pelo qual se produz uma subjetivação: eles influenciam comportamentos de professores e estudantes que tentam se adequar a normas externas, ou seja, os sujeitos, envolvidos em um processo de avaliação internacional, distanciam-se de sua realidade concreta e se aproximam de padrões específicos de qualidade de ensino. Portanto, os dados estatísticos, mensurados nesses tipos de testes, despontam como uma “tecnologia de governança” política e cultural que classificam, normalizam e regulam padrões de comportamentos educacionais, produzindo menos oportunidades de inclusão e mais dispositivos de exclusão (Popkewitz; Lindblad, 2016).

No contexto brasileiro, em nível nacional, essa percepção da estatística como “tecnologia de governança” pode ser melhor observada na aplicação de sistemas de avaliação em larga escala, em particular o Saeb. Nesse sistema – que não considera fatores como desigualdade social e precarização da infraestrutura e do trabalho docente – os trabalhadores

¹² Segundo informações constantes no site do movimento Todos Pela Educação, a Prova Brasil, até 2018, era aplicada a cada biênio nas turmas de 5º e 9º ano do ensino fundamental para avaliar os níveis de qualidade do ensino nas disciplinas de português e matemática. Em 2019, a Prova Brasil foi incorporada ao já existente Saeb.

¹³ De acordo com dados do Ministério da Educação, a sigla se refere ao *Programme for International Student Assessment* (Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes), que tem como objetivo colher e comparar informações sobre o nível de conhecimento e habilidades dos estudantes na idade de 15 anos dos países participantes. Essa avaliação é realizada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

da educação (gestores e docentes) são quase exclusivamente responsabilizados pelos índices escolares. De acordo com a pesquisa de Santos, Vilalva e Ferreira (2018), realizada com professores e gestores do município de Corumbá, Mato Grosso, sobre a mensuração do IDEB por meio da aplicação do Saeb, muitos professores, sucumbindo à pressão por resultados, internalizam a lógica meritocrática e passam a se enxergar como redentor ou carrasco do desempenho escolar. Em suas conclusões, os autores afirmam:

Os professores acabam assumindo a responsabilização pelos resultados obtidos nas avaliações, deixando de questionar sua validade e o que, de fato, representam para a formação humana e escolar dos alunos. Passam a buscar estratégias para melhorar as notas alcançadas por suas escolas, deixando de analisar criticamente esses testes padronizados. Esse modelo curricular gera, também, mudanças na rotina escolar que incidem sobre a organização e seleção dos conteúdos, uma vez que a escola para ser bem avaliada, passa a incorporar programas de treinamento para as avaliações realizadas (Santos; Vilalva; Ferreira, 2018, p. 312).

As observações da realidade a partir da pesquisa de Santos, Vilalva e Ferreira (2018) apenas validam o entendimento do enorme impacto negativo que esse tipo de avaliação, preconizado pelas políticas neoliberais, promovem na educação e na prática docente. Os autores observaram que, além da substituição de atividades pedagógicas diversificadas por exercícios, como simulados, que “treinam” os estudantes para os testes, também foi constatada uma reorganização dos conteúdos curriculares que passam a ser subordinados ao que é avaliado nas avaliações externas.

Na realidade do estado do Ceará, podemos perceber o predomínio das avaliações em larga escala por meio da adoção do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECe), realizado, desde 1992, com estudantes de 5º e 9º do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio, e, a partir de 2007, com estudantes do 2º ano do fundamental nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática¹⁴. Em sua tese sobre as políticas públicas educacionais e o impacto do Spaecce na formação de professores de matemática, Abreu (2023) avalia como esse sistema de avaliação estabelece paradigmas neoliberais para a educação cearense. Conforme o autor, o sistema educacional cearense, ao adotar o Spaecce e o Saeb:

[...] possibilitou criar uma cultura que insere as escolas em um sistema meritocrático de prestação de contas (*accountability*), alimentando a competição entre escolas e professores. Nesse processo evolutivo das avaliações externas, as escolas passam a ser cobradas não mais pela quantidade de alunos aprovados nas séries/ano, na

¹⁴ SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ. **Spaeece**. Portal da SEDUC CE, 2017. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/spaeece/#:~:text=O%20SPAECCE%2C%20na%20vertente%20Avalia%C3%A7%C3%A3o,em%20L%C3%ADngua%20Portuguesa%20e%20Matem%C3%A1tica>. Acesso em: 01 set. 2025.

medida em que a escola ao aprovar os alunos indicava que ela estaria satisfeita com seu desempenho, mas pelas metas preestabelecidas pelo órgão regulador hierárquico verticalizado. Essa cobrança de metas estabelecida através de indicadores de desempenho escolar é utilizada para definir um novo padrão de qualidade em educação (Abreu, 2023, p. 63).

A avaliação de Abreu contribui para uma reflexão crítica sobre o impacto dos princípios neoliberais na educação ao evidenciar, no contexto cearense, a incorporação da lógica do mercado financeiro e da gestão empresarial às políticas educacionais. A menção à meritocracia e à *accountability* expressa o importante fundamento neoliberal de responsabilização dos indivíduos e das instituições pelos resultados atingidos. Outro importante fundamento da racionalidade neoliberal é a concorrência, interpretada como “mecanismo de eficiência”, em que, dentro desse cenário, escolas e professores são estimulados por esse princípio a competirem por reconhecimento ou por recursos. A gestão por resultados também figura como alicerce do pensamento neoliberal: a qualidade da educação se traduz em números (notas, índices, metas) e não na formação integral, ética e humana do sujeito.

O protagonismo das avaliações em larga escala expõe, como já mencionado, a fragilidade de um currículo escolar subordinado ao conteúdo dos testes. O currículo, ao contrário de abranger a multiplicidade de saberes históricos, culturais e científicos, imprescindível à formação plena e humana, é conduzido pelas matrizes de referências que subsidiam as avaliações externas. Como já mencionado por Leher (1999) e Libâneo (2018), esse sistema restringe a aprendizagem a conhecimentos mínimos nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, elencados pela sua utilidade no mercado de trabalho, conduzindo a um empobrecimento das vivências escolares. Sob esse aspecto, Hage *et al.* (2020) discutem criticamente como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pode atuar como dispositivo para padronizar e controlar politicamente não só saberes e identidades, mas também as territorialidades. Os autores chamam a atenção para a divisão e hierarquização dos conteúdos da BNCC, em particular para o processo de marginalização dos componentes que compreendem a parte diversificada:

Outro fator relevante, que causa indignação, no processo de implementação da BNCC, deve-se ao fato de que a parte unificada dos componentes curriculares corresponderá a 60% de todo o conhecimento, restringindo apenas a 40% as questões referentes à diversidade. [...] O fato é que a vinculação direta das avaliações nacionais (e internacionais) aos componentes curriculares unificados da Base leva a supor que os componentes curriculares da diversidade, correspondentes aos 40% da Base, sejam desprezados pelas escolas, tanto pelos professores quanto pelas empresas que serão responsáveis pela produção dos materiais didáticos e programas de ensino (Hage *et al.*, 2020, p. 148-149).

A partir da observação de Hage *et al.* (2020), podemos perceber que o conhecimento passa a ser controlado de forma centralizada. A BNCC, ao determinar uma base comum de conteúdo para todo o país, estabelece um currículo homogêneo e, ao mesmo tempo, hegemônico, pois aumenta o poder do Estado e, consequentemente, de grupos empresariais que influenciam as políticas públicas voltadas para a educação. Essa base comum, associada às avaliações em larga escala, está, portanto, alinhada aos princípios neoliberais de eficiência, gestão de dados e ranqueamento e atende aos interesses de organismos multilaterais e privados que compreendem a educação como um mercado em potencial, e não como uma prerrogativa social.

Os autores pontuam que confinar questões de raça, gênero, território, entre outros, a somente 40% do currículo enfraquece a discussão dessas pautas dentro do ambiente escolar. Dessa forma, cria-se uma hierarquia hegemônica de saberes que são classificados como “válidos” a parte unificada e como secundários a parte diversificada, desvalorizando conhecimentos culturais locais e reforçando desigualdades. No momento em que os estudantes não veem sua língua, suas identidades e seus territórios refletidos no currículo, um abismo é formado entre a escola e a realidade social. Esse cenário contribui para o desenvolvimento de indivíduos com perfis adaptados à lógica empresarial.

Assim, Hage *et al.* (2020, p. 162) definem os currículos da BNCC como “[...] instrumentos eficientes de disseminação do ideário neoliberal voltado para a construção da nova sociabilidade do capital financeirizado e de um novo sujeito empreendedor/competitivo/polivalente/resiliente... Exigido por essa nova sociabilidade”. O entendimento dos autores coaduna-se com a concepção, já explorada em nossa pesquisa, de Dardot e Laval (2016), em que as subjetividades, dentro da racionalidade neoliberal, são moldadas para atender às exigências do mercado. Os filósofos franceses, ao conceber “o sujeito empresarial” como responsável por sua própria empregabilidade dentro dessa nova racionalidade, delimitam a concretização desse currículo padronizado. Essa nova razão do mundo neoliberal coloniza a educação por meio da lógica neoliberal, convertendo conhecimento em instrumento de controle e produzindo indivíduos integrados ao mercado financeiro em detrimento de uma cidadania emancipadora e da diversidade cultural.

Nesse aspecto, as políticas públicas educacionais no Brasil, ao priorizarem exclusivamente desempenho, resultados e competitividade, proporcionam um esvaziamento da concepção mais ampla e ética de educação. Contudo, essa dinâmica sofre uma resistência: podemos observar uma tensão entre fundamentos éticos-pedagógicos, que objetivam uma formação humana, integral e democrática, e valores neoliberais, promovendo contradições

que permeiam a educação contemporânea. Portanto, faz-se necessário examinar de que forma essa tensão entre princípios tão conflitantes se materializa.

4.2 Valores neoliberais e princípios ético-pedagógicos: reflexões sobre pontos de tensão

Por meio das considerações anteriormente desenvolvidas sobre a racionalidade neoliberal e o processo de mercantilização da educação, faz-se necessário aprofundar as questões e tensões que emergem entre os valores hegemônicos ligados ao neoliberalismo e os princípios ético-pedagógicos essenciais para uma formação ética e emancipatória. Tal análise é crucial para compreendermos os conflitos existentes no cotidiano educacional contemporâneo e as maneiras pelas quais a lógica mercantilista contradiz os fundamentos que embasam a educação. Essas tensões não apenas se manifestam de maneira conceitual, mas perpetuam-se nas relações pedagógicas cotidianas, nas práticas curriculares, nos processos avaliativos e na própria subjetividade dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

É necessário mencionar que a racionalidade neoliberal não se limita apenas às esferas econômica e política, mas se insere na vida social, reconfigurando as subjetividades e o modo de ser dos indivíduos, conforme argumenta Dardot e Laval (2016). Isso ocorre por meio de diversos mecanismos disciplinares e de controle que atuam sutilemente, transformando desde os valores até as práticas e as expectativas dos sujeitos envolvidos no processo formativo.

No contexto educacional, o pensamento neoliberal se manifesta por meio da lógica empresarial, que transforma estudantes em clientes, professores em prestadores de serviço e o conhecimento em mercadoria. Essa transformação e substituição de valores contrastam com os princípios éticos que historicamente orientaram a prática pedagógica, gerando tensões em múltiplas esferas do processo educativo. Como bem frisa Apple (1982), esta mercantilização representa uma forma de controle ideológico que opera por meio da naturalização de valores competitivos e individualistas, expressos como desejáveis para o progresso social. A hegemonia desses valores é formada não apenas por coerção, mas principalmente por meio do consenso, fazendo com que os próprios sujeitos do processo educativo internalizem e reproduzam os princípios neoliberais como valores universais: “[...] a forma como a hegemonia atua para “saturar” nossa própria consciência, de maneira que o mundo educacional, econômico e social que vemos e com que interagimos, e as interpretações fundadas no senso comum que a ele atribuímos, tornam-se o mundo “*tout court*”, o único mundo” (Apple, 1982, p. 14).

Diante disso, a primeira das tensões que podemos mencionar, ocorre na concepção do sujeito em processo de formação e na compreensão da finalidade da educação. Enquanto a pedagogia crítica, inspirada nas observações de Paulo Freire (1987), visa entender o aluno como sujeito responsável por sua própria formação, capaz de reflexão crítica e transformação social, a lógica neoliberal reduz o mesmo sujeito a um consumidor de serviços educacionais e a um receptor passivo de informações úteis ao mercado de trabalho. Bauman (2013), em suas anotações acerca da educação na modernidade líquida, observa que a racionalidade neoliberal promove uma concepção instrumental de conhecimento, na qual o processo de aprendizagem passa a ser encarado como aquisição de competências úteis para o mercado de trabalho, em detrimento de uma formação que contemple as dimensões ética, estética e política do ser humano. Da mesma forma, Adorno e Horkheimer (1985), observam na razão instrumental uma forma de dominação com o intuito de reduzir o pensamento a mero cálculo de meios e fins, empobrecendo toda a reflexão crítica e criação cultural. Nota-se que a tensão a que nos referimos não é apenas entre duas concepções diferentes de educação, mas entre projetos distintos de humanidade: um que visa a formação integral, crítica e emancipatória, e o outro que reduz a educação à preparação para o mercado de trabalho e às demandas do capital.

Na redução do pensamento a uma aparelhagem matemática está implícita a ratificação do mundo como sua própria medida. O que aparece como triunfo da racionalidade objetiva, a submissão de todo ente ao formalismo lógico, tem por preço a subordinação obediente da razão ao imediatamente dado. (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 49).

A redução do sujeito no processo educativo a um mero consumidor implica uma transformação radical na prática pedagógica e nos fundamentos éticos que a sustentam. Lukács (2003), em sua análise sobre a reificação das relações sociais no capitalismo, fornece argumentos que devem ser considerados relevantes para melhor compreendermos como a mercantilização aliena tanto educadores como educandos de sua essência humana. A educação, que deveria ser um processo de humanização e desenvolvimento da consciência crítica, torna-se uma dinâmica padronizada, sujeita às leis de mercado e às demandas da acumulação. Como se observa na afirmação de Lukács (2003, p. 209): “[...] Essa objetivação racional encobre sobretudo o caráter imediato, concreto, qualitativo e material de todas as coisas. Quando os valores de uso aparecem, sem exceção, como mercadorias, eles adquirem uma nova objetividade, uma nova substancialidade que não tinham [...]”.

A instrução formal sob a lógica neoliberal assume uma função reprodutiva fundamental, internalizando nos indivíduos os valores e comportamentos necessários à manutenção do sistema, segundo Mészáros (2008). Tal internalização e propagação de valores

torna-se particularmente problemática, posto que cria sujeitos que defendem e reproduzem voluntariamente as condições de sua própria dominação.

Em complemento, Giroux (2023) identifica nesse processo a tensão existente entre a educação como prática democrática e seu contraponto, a educação como um instrumento de dominação. Para o autor, a pedagogia baseia-se no entendimento da educação como ato político, capaz de formar cidadãos críticos, conscientes de seus direitos e responsabilidades. Em contrapartida, a racionalidade neoliberal promove um ensino despolitizado, voltado para a formação de indivíduos competitivos e submetidos às demandas de mercado, mas incapazes de questionar as estruturas e políticas existentes. De maneira concreta, essa tensão ocorre nas práticas escolares, em que professores se veem pressionados e divididos entre formar sujeitos críticos e preparar os estudantes para testes padronizados que avaliam as competências exigidas pelo mercado.

Ademais, a questão da autonomia docente também éposta como outro campo significante de tensões que ocorrem tanto no plano individual quanto no coletivo da prática pedagógica. Leher (2022) evidencia, em seu estudo, como as reformas neoliberais promovidas pelo Estado brasileiro promoveram a crescente e atual precarização do trabalho docente, submetendo os professores a lógicas gerenciais que limitam sua autonomia pedagógica e profissional. O docente, que anteriormente possuía uma autonomia relativa para o desenvolvimento de práticas pedagógicas críticas e contextualizadas, agora passa a ser submetido a currículos escolares padronizados, metas de desempenho e sistemas de avaliação externa que cerceiam sua criatividade e seu compromisso ético com a formação integral dos estudantes.

Contreras (2002) analisa a mesma questão, demonstrando como a autonomia profissional dos professores é gradativamente substituída por formas de controle técnico e burocrático que reduzem o ensino a uma atividade meramente executiva e vazia de conteúdo reflexivo, crítico e transformador. Sobretudo, torna os professores meros executores de um currículo regido pela lógica neoliberal.

A progressiva racionalização do ensino introduzia um sistema de gestão do trabalho dos professores que favorecia seu controle [...] A forma em que o Estado desenvolve seus processos de racionalização está em relação direta com o aumento das formas burocráticas de controle sobre o trabalhador e suas tarefas (Contreras, 2002, p. 36-37).

Essa precarização do trabalho docente está intimamente ligada à proletarização da categoria, processo que Lukács (2003) identificou como característico da lógica capitalista em

sua expansão para as mais diversas esferas da vida social. Dessa forma, o educador perde o controle sobre seu processo laboral, tornando-se mero executor de políticas educacionais elaboradas por tecnocratas distantes da realidade escolar. Surge, portanto, uma tensão constante entre o desenvolvimento de uma prática pedagógica ética e transformadora e as pressões institucionais para a melhor adequação às demandas da lógica mercantil.

Bourdieu (1998), em sua crítica ao neoliberalismo, destaca como essa racionalidade promove uma inversão de valores, em que critérios econômicos passam a orientar âmbitos da vida social que deveriam ser regidas por princípios éticos. De maneira mais específica, no campo educacional, tal inversão apresenta-se na substituição de valores como solidariedade, cooperação, justiça social e formação integral por competição, individualismo, eficiência econômica e adaptabilidade ao mercado. Essa mudança de valores e de paradigmas gera profundas tensões no ambiente escolar, em que educadores comprometidos com uma formação ética se veem impossibilitados de exercer uma prática pedagógica adequada, diante de políticas que priorizam resultados quantitativos em detrimento da qualidade das relações formativas e do desenvolvimento humano. O pensamento de Bourdieu (1998) também revela como as práticas neoliberais tendem a reproduzir e amplificar as desigualdades sociais existentes, uma vez que privilegiam formas de conhecimento e competências que são mais facilmente acessíveis às classes dominantes, enquanto desvalorizam os saberes populares e a cultura das classes trabalhadoras.

[...] os efeitos imediatamente visíveis do funcionamento da grande utopia neoliberal: não só a miséria e o sofrimento de uma fração cada vez maior das sociedades mais avançadas economicamente, o agravamento extraordinário das diferenças entre as rendas, o desaparecimento progressivo dos universos autônomos de produção cultural, cinema, edição etc., e portanto, a longo prazo, dos próprios produtos culturais, em virtude da intrusão crescente das considerações comerciais, mas também e sobretudo pela destruição de todas as instâncias coletivas capazes de resistir aos efeitos da máquina infernal, entre as quais o Estado está em primeiro lugar, depositário de todos os valores universais associados à ideia de público, e a imposição, por toda a parte, [...] dessa espécie de darwinismo moral que, com o culto do vencedor (*'winner'*), instaura a luta de todos contra todos e o cinismo como norma de todas as práticas. É a nova ordem moral, fundada na inversão de todas as tábua de valores [...] (Bourdieu, 1998, p. 96).

Um aspecto adicional para identificarmos essas tensões em sua manifestação mais concreta e cotidiana, está no processo de avaliação educacional. Enquanto uma perspectiva ético-pedagógica comprehende a avaliação como um processo formativo, dialógico e de emancipação, visando sobretudo a contribuição para o desenvolvimento do estudante e para a melhoria das práticas formativas, a lógica neoliberal a transforma em um instrumento de classificação, qualificação e exclusão social.

Como já explanado, os sistemas de avaliação em larga escala, cuja inspiração está nos modelos de negócios empresariais e de gestão, sintetizam os processos avaliativos e diminuem a complexidade do ensino a indicadores quantitativos, criando rankings que promovem a competição entre escolas, professores e estudantes. Por conseguinte, ainda premiam os mais bem classificados e desconsideram os fatores envolvidos no processo formativo.

Afonso (2009), em suas observações, analisa criticamente como esses sistemas de avaliação externa funcionam como mecanismos de regulação e controle social, promovendo sobretudo uma responsabilização que recai majoritariamente sobre os atores educativos com menor hierarquia envolvidos na educação, eximindo assim, o Estado de suas responsabilidades e transferindo para a escola, bem como para os professores a culpabilidade pelos fracassos ocorridos no sistema educacional.

Podemos notar o agravamento dessas tensões quando consideramos que as avaliações desenvolvidas pelo modelo neoliberal frequentemente ignoram as condições sociais e culturais dos estudantes, promovendo uma meritocracia aparente que, na realidade, reproduz e legitima as desigualdades sociais existentes. Giroux (2023) argumenta que esse modelo avaliativo constitui uma violência simbólica contra estudantes de classes populares, que são responsabilizados individualmente por fracassos cuja origem está situada nos problemas estruturais da sociedade capitalista. De acordo com o autor:

Como forma de opressão pedagógica, o neoliberalismo instrumentaliza a aprendizagem, reduz a educação à formação e produz sujeitos definidos pelas relações sociais e por valores de mercado. Substituindo valores democráticos por valores de mercado, economizou e comercializou todas as relações sociais, subordinando as necessidades humanas aos imperativos da lucratividade (Giroux, 2023, p. 91).

A questão curricular também deve ser considerada ao abordarmos as tensões entre valores neoliberais e princípios ético-pedagógicos, manifestando-se tanto na seleção dos conteúdos quanto das metodologias de ensino. Bauman (2013) observa que a racionalidade neoliberal promove uma concepção utilitarista do conhecimento, priorizando conteúdos e habilidades que tenham aplicação imediata no mercado de trabalho e desvalorizando os saberes que contribuem para a formação cultural e crítica. O currículo não é um documento neutro, e sim um espaço de disputa, em que diferentes projetos de sociedade e de formação humana entram em conflito.

Podemos avaliar a questão da matriz curricular ao percebermos que o modelo curricular neoliberal privilegia as disciplinas consideradas “produtivas” sob prisma

econômico, como matemática, ciências, tecnologia e línguas estrangeiras, especialmente, o inglês. Em contrapartida, áreas como filosofia, sociologia, história, artes, educação física e literatura, são consideradas menos relevantes. Conforme também é observado por Apple (1982):

Concederam-se recursos vultosos ao desenvolvimento do currículo de ciências e matemática, ao passo que se deram menos recursos às artes e às humanidades. Isto ocorria e ainda ocorre por duas razões possíveis. A primeira é a questão da utilidade econômica. [...] As artes e humanidades evidentemente têm sido encaradas como menos receptivas a esses critérios, supostamente em virtude da própria natureza de seu assunto (Apple, 1982, p. 60- 61).

A formação docente também se torna um campo de disputa entre diferentes concepções de atuação profissional e compromisso social. Enquanto uma perspectiva crítica visa a importância de formar educadores como intelectuais transformadores, capazes de compreender e intervir de forma crítica na realidade, as políticas neoliberais promovem uma formação voltada para o tecnicismo, focada unicamente no desenvolvimento de competências para o ensino de conteúdos específicos. Giroux (1997) argumenta que essa perspectiva tecnicista aliena os professores de sua função social e política, tornando-os em técnicos em educação, desprovidos de capacidade crítica.

Em complemento, a gestão escolar constitui outro âmbito em que as tensões ocorrem de maneira mais aguda, envolvendo conflitos entre diferentes concepções de liderança, de participação e de ensino. Conforme já mencionado, Leher (1999) analisa como as reformas neoliberais introduziram na educação pública modelos da lógica empresarial, baseados em metas de produtividade, controle de resultados e hierarquização administrativa. Esses modelos entram em conflito com concepções democráticas de gestão escolar, que enfatizam a participação da comunidade educativa nas decisões, na construção coletiva do projeto pedagógico, na transparência nos processos decisórios e no compromisso com a transformação social, divergindo assim, das demandas de eficiência quantitativa promovidas pela administração escolar inserida no capitalismo.

A questão do financiamento educacional e estudantil também evidencia outro prisma importante destas tensões, ocorrendo tanto no plano das políticas públicas quanto nas práticas cotidianas escolares. Enquanto uma perspectiva ética defende o direito à educação como uma responsabilidade indelegável do Estado, que deve garantir recursos e meios suficientes para uma educação de qualidade para os cidadãos, independentemente da sua condição social ou econômica, a racionalidade liberal não só estimula, mas promove a redução dos investimentos públicos nessa área, favorecendo, dessa forma, uma maior

participação do setor privado no financiamento educacional. Por conseguinte, observa-se uma transferência massiva de verbas estatais da educação pública para a iniciativa privada, cujo objetivo principal é o favorecimento de grupos empresariais que visam, sobretudo, o lucro. Essa tendência cria um sistema educacional dual, em que a possibilidade de acesso ao conhecimento e a qualidade de ensino ficam condicionadas à capacidade de pagamento dos estudantes, perpetuando, assim, as desigualdades sociais existentes. Giroux (2023), em sua análise, corrobora essa leitura:

As escolas públicas estão no centro do colapso fabricado no tecido da vida cotidiana. Estão sob ataque não porque estão fracassando, mas porque são públicas – um lembrete da centralidade do papel que desempenham na afirmação de que cidadãos criticamente letrados são indispensáveis a uma democracia vibrante. Além disso, simbolizam a centralidade da educação como um bem público e de direito, cuja missão é capacitar os jovens a exercerem esses modos de liderança e governança nos quais “eles podem se tornar totalmente livres para reivindicar sua agência moral e política” (Giroux, 2023, p. 214).

A utilização cada vez maior de tecnologias no ensino, frequentemente apresentada como solução para grande parte dos problemas educacionais, também apresenta tensões significativas ligadas ao conhecimento, à aprendizagem e à relação com práticas formativas. Embora novos recursos tecnológicos possam ser instrumentos valiosos para o aprofundamento e enriquecimento de práticas pedagógicas e para a democratização do acesso ao ensino, na lógica mercantil verifica-se uma padronização dos processos educativos, uma redução da interação humana no processo de ensino-aprendizagem e uma instrumentalização das relações pedagógicas. Ressalta-se o uso crescente de ferramentas de inteligência artificial que comprometem o pensamento lógico, crítico e reflexivo. Bauman (2013) alerta para os riscos de uma educação excessivamente tecnológica, que pode contribuir para a desumanização das relações educativas, o empobrecimento das experiências de formação, reduzindo o âmbito da educação à mera transmissão de informações.

Acho que a busca de uma aprendizagem meramente técnica ou científica, esquecendo os horizontes mais amplos e mais ricos singularmente oferecidos pela educação clássica, histórica e filosófica, é [...] estéril e perigoso acreditar que se pode dominar o mundo todo graças à internet quando não se tem uma cultura que possibilite descobrir e separar a boa da má informação (Bauman, 2013, p. 38).

Ao abordarmos criticamente a utilização da tecnologia no ambiente escolar, percebemos que ela frequentemente acaba por reproduzir os problemas já existentes no sistema educacional, intensificando essas dificuldades em vez de contribuir para solucioná-las. Na prática, cria-se, portanto, novas formas de exclusão e desigualdade, baseadas no acesso diferenciado aos recursos digitais, especialmente quando consideramos

que nem todos possuem acesso às tecnologias mais recentes. Ademais, Postman (1994) observa a batalha psíquica que ocorre entre o uso indiscriminado dos meios tecnológicos e o cerceamento do pensamento lógico, da objetividade e da disciplina, valores que são promovidos no ambiente escolar. Segundo o pensador:

Por um lado, há o mundo da palavra impressa, com sua ênfase na lógica, na seqüência, na história, na exposição, na objetividade, na imparcialidade e na disciplina. Por outro lado, há o mundo da televisão, com sua ênfase na fantasia, na narrativa, na presença, na simultaneidade, na intimidade, na gratificação imediata e na resposta emocional rápida. [...] Ocorre uma espécie de batalha psíquica, e há muitas baixas — crianças que não conseguem ou não querem aprender a ler, crianças que não conseguem organizar seu pensamento em uma estrutura lógica mesmo em um único parágrafo, crianças que não conseguem prestar atenção às aulas ou às explicações orais por mais de alguns minutos de cada vez. São fracassos, mas não porque sejam estúpidas. São fracassos porque está havendo uma guerra da mídia, e elas estão do lado errado (Postman, 1994, p. 26).

As contradições entre os valores neoliberais e os princípios ético-pedagógicos manifestam-se também na relação escola-comunidade, envolvendo, sobretudo, diferentes pontos de vista do papel social da instituição escolar. Aqui, encontramos visões distintas sobre qual deveria ser, de fato, a função social da escola. Por um lado, a perspectiva crítica enfatiza a importância da escola como espaço de construção de vínculos comunitários, de diálogo entre culturas, de compromisso com a transformação social e com a formação de cidadãos participativos. Em contrapartida, a racionalidade neoliberal promove uma concepção instrumental da escola, compreendida apenas como prestadora de serviços formativos para clientes individuais. Essa contradição afeta profundamente a capacidade da escola de cumprir sua função social de formar cidadãos críticos e engajados. Libâneo (2012) contribui para o entendimento de que a escola pública e democrática deve promover a formação individual em consonância com a formação coletiva, preparando os estudantes tanto para o mundo do trabalho quanto para a devida participação cidadã e o cumprimento das responsabilidades sociais. Assim, “compreende-se, pois, que não há justiça social sem conhecimento; não há cidadania se os alunos não aprenderem” (Libâneo, 2012, p. 26).

Ao observarmos as políticas de inclusão escolar e de diversidade cultural, também é possível verificar tensões relevantes entre as duas perspectivas citadas. Enquanto a perspectiva ética defende a inclusão como direito fundamental e valor educativo, baseada principalmente no reconhecimento da diversidade humana, no respeito às diferenças e no compromisso com a justiça social, as políticas neoliberais promovem uma inclusão pautada na adequação de indivíduos às demandas de mercado e na redução dos custos públicos com a educação especial, uniformizando os processos de ensino.

Mantoan (2003) analisa como a verdadeira inclusão escolar exige transformações profundas nas estruturas e práticas pedagógicas, questionando fundamentos meritocráticos, normalizadores e excluidores do sistema tradicional. Essa transformação requer mudanças técnicas e metodológicas, além, certamente, de uma mudança conceitual que examine criticamente as bases da educação contemporânea, “desconstruindo a máquina obsoleta que a dinamiza, os conceitos sobre os quais ela se fundamenta, os pilares teórico-metodológicos em que ela se sustenta” (Mantoan, 2003, p 30).

Por fim, cabe ressaltar a questão envolvendo a formação ética e política dos estudantes, pois representa outro campo de tensões fundamentais, relacionadas a disputas sobre o verdadeiro papel da escola na formação dos cidadãos e na promoção dos valores democráticos. Quando nos referimos a uma perspectiva crítica, entendemos que a educação deve formar cidadãos participativos, conscientes de seus direitos e deveres, capazes de analisar criticamente a realidade social em que estão inseridos. Todavia, as políticas neoliberais e mercantis promovem uma formação despolitizada, cujo foco principal está na adaptação do indivíduo às demandas de mercado.

Giroux (2023) observa que essa despolitização da educação representa uma forma de violência epistêmica, que priva os estudantes dos instrumentos intelectuais necessários para compreender a transformar sua realidade. A formação política, nesta perspectiva, não se refere à doutrinação partidária; pelo contrário, relaciona-se com o desenvolvimento da capacidade crítica, da consciência social e dos valores democráticos:

[...] acho que podemos começar reconhecendo que toda educação é política e toda educação é cívica. Isso porque nenhuma educação, em certo sentido, toma lugar no vazio; toda educação desvela conexões que nos permitem ao mesmo tempo entender quem somos e imaginar um futuro melhor do que o presente. Então, me parece que, se reconhecemos o fato de que toda educação é diretiva (Giroux, 2023, p. 27).

A resistência a essas tensões requer, segundo Giroux (2023), o desenvolvimento de uma consciência crítica por parte dos educadores e dos sujeitos envolvidos no processo educativo, acerca de sua função social e política, bem como a construção de práticas pedagógicas alternativas que resistam à lógica neoliberal. Implica, sobretudo, reconhecer que a educação nunca é neutra, mas está sempre a serviço de determinados projetos de sociedade e de formação humana.

Diante do exposto, todas essas reflexões nos levam a perceber que as tensões entre os valores neoliberais e os princípios ético-pedagógicos não são meramente conceituais, mas se materializam no cotidiano escolar, na experiência dos sujeitos envolvidos no processo formativo e nas práticas exercidas pelos educadores. Dessa forma, entender essas tensões se

torna essencial para que desenvolvamos estratégias e práticas pedagógicas que possam reafirmar o compromisso com a educação e com a formação integral dos estudantes. Assim, podemos abrir caminho para investigar, posteriormente, as possibilidades e alternativas de reinvenção da prática pedagógica¹⁵ em uma perspectiva ética, a partir da análise das experiências, propostas e concepções que buscam construir soluções mais dignas e humanas, rompendo com a racionalidade mercantilizada do projeto educacional neoliberal.

4.3 A resistência da educação: subsídios para uma dimensão ética

O cenário contemporâneo da nossa sociedade impõe à área da educação uma multiplicidade de obstáculos permeados pela lógica neoliberal, que restringe o processo de formação do indivíduo à adequação de exigências do mercado, priorizando critérios como eficiência, competitividade e responsabilização. Diante de tal contexto, a resistência da educação, bem como de suas práticas, eleva-se como uma prerrogativa ética inexorável ao resgate de valores que consolidam a emancipação humana. Nesse sentido, torna-se imprescindível refletir sobre alternativas críticas à proposta neoliberal de mercantilização da educação, do homem e de sua força de trabalho. Dessa forma, a pedagogia crítica e as práticas e diálogos colaborativos e democráticos são instados como meios pelos quais a educação pode resistir às pressões da racionalidade neoliberal, reafirmando a ética como pilar central de seu compromisso histórico e social.

Paulo Freire (1967) nos fornece uma importante perspectiva da educação como um exercício da liberdade humana. Essa concepção colabora para a compreensão de uma prática pedagógica de resistência com ênfase na consciência da realidade circundante, no diálogo para a construção de saberes e domínio da linguagem e na prática educativa que articula teoria e ação. Assim, Freire nega que o conhecimento seja transmitido de forma autoritária e abstrata e preconiza uma educação que integra reflexão e ação no processo histórico. À vista dessa questão, Weffort (1967) detalha o conceito freireano de “círculos de cultura”, que condensa os princípios da educação voltada para a liberdade:

Uma pedagogia que elimina pela raiz as relações autoritárias, onde não há “escola” nem “professor”, mas círculos de cultura e um coordenador cuja tarefa essencial é o diálogo. Os políticos exerceram no essencial uma política autoritária de manipulação. O educador, cujo campo fundamental de reflexão é a consciência do mundo, criou, não obstante, uma pedagogia voltada para a prática histórica real (Weffort, 1967, p. 26).

¹⁵ Ressaltamos que esta pesquisa possui caráter teórico e o aprofundamento da análise das práticas pedagógicas será desenvolvido em trabalhos posteriores.

Os círculos de cultura, aplicados por Paulo Freire, especialmente na experiência de alfabetização em Angicos, rompe com a verticalidade do ensino tradicional contemporâneo, uma vez que o próprio termo “círculo” já sinaliza uma “horizontalidade” da aprendizagem, em que é construído um espaço coletivo de diálogo que objetiva a construção mútua de conhecimento. Freire (1967) explica que esse processo é pautado na “palavra geradora” que, por sua vez, é escolhida a partir do léxico compartilhado pela realidade do grupo social. Essas palavras são marcadas pela vivência concreta dos sujeitos, e sua utilização está para além de uma mera decodificação em nível morfológico e sintático e é explorada também em seu campo semântico, integrada tanto à experiência de vida do sujeito quanto à sua consciência do lugar que ocupa no mundo. Freire nos fornece um inestimável exemplo da aplicabilidade da palavra geradora, ao se referir ao termo “favela”:

Analisada a situação existencial que representa em fotografia, aspecto de uma favela e em que se debate o problema da habitação, da alimentação, do vestuário, da saúde, da educação, numa favela e, mais ainda, em que se descobre a favela como situação problemática, se passa à visualização da palavra, com a sua vinculação semântica (Freire, 1967, p. 144).

Podemos perceber que o método adotado por Paulo Freire contrasta com as práticas derivadas da concepção neoliberal de educação, em que o estudante é apartado da sua realidade e privado de uma reflexão crítica mais profunda. O sujeito que aprende a ler a palavra “favela” por meio dos círculos de cultura verá muito mais que letras, fonemas e sílabas, ele tomará consciência de todas as situações-problema que emergem do termo suscitado e, consequentemente, terá maior capacidade de intervir e transformar sua realidade.

Em um contexto de resistência, os círculos de cultura freireanos se apresentam como alternativa emancipadora às práticas engessadas e aos currículos homogêneos da educação assentada em princípios econômicos. Sob esse aspecto, Freire (1987) apresenta uma valiosa contribuição acerca de uma concepção da educação como ação ética-política que proporciona a reflexão e intervenção na realidade concreta:

[...] enquanto a prática bancária, como enfatizamos, implica numa espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos, a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica num constante ato de desvelamento da realidade. A primeira pretende manter a imersão; a segunda, pelo contrário, busca a emersão das consciências, de que resulte sua inserção crítica na realidade (Freire, 1987, p. 40).

Aqui, mais uma vez, observamos a oposição entre uma educação voltada para a transmissão passiva de conhecimento e uma educação reflexiva e transformadora. Podemos

perceber, a partir da leitura de Freire, que a educação problematizadora promove sujeitos ativos e autônomos e incentiva a responsabilidade social e participação democrática, uma vez que a reflexão direciona para uma ação consciente. Tal concepção privilegia um espaço de libertação humana de padrões empresariais e mercadológicos.

Nesse sentido, os estudos de Henry Giroux (1997) reverberam a proposta de Paulo Freire de uma pedagogia consciente, dialógica e libertadora. Como já explanado no capítulo anterior, Giroux (1997) entende o professor como um intelectual transformador que reflete criticamente sobre suas práticas e não só produz conhecimento, mas se articula e se engaja no combate às opressões sociais. Em consonância com a pedagogia de Paulo Freire, Giroux (1997) também subsidia alternativas à lógica neoliberal ao conceber a escola como espaço plural e democrático, visando a formação de cidadãos críticos que construam de fato uma autêntica democracia, integrando educação e luta social, que se relacionam com práticas culturais de enfrentamento a desigualdades econômicas e sociais. Esse aspecto crítico conduz a uma concepção de escola como espaço de intercâmbio coletivo, favorecendo práticas pedagógicas norteadas por noções de colaboração e democracia.

Somado a essas perspectivas, podemos recorrer à pedagogia histórico-crítica, formulada por Dermeval Saviani, que possui potencial para resgatar a educação como uma prática emancipadora e coletiva. Saviani (2011) propõe uma abordagem teórica que se coloca como alternativa às pedagogias não críticas e às crítico-reprodutivistas e que intenciona uma articulação entre a democratização do conhecimento elaborado e sistematizado e um projeto de renovação social. Alicerçada no materialismo histórico-dialético de Karl Marx e com fortes influências da filosofia de Antonio Gramsci, a pedagogia histórico-crítica, apesar de conceber a educação como uma prática social marcada pelas relações de produção, possibilita a intervenção nas problemáticas da sociedade gerada pela luta de classes. Dessa forma, é necessário que compreendamos a pedagogia de Saviani como instrumento de resistência às forças que paralisam e alienam os sujeitos, tornando-os incapazes de transformar essa realidade aprisionante.

Para isso, recorremos ao resgate do conceito de pedagogia, que, segundo Saviani (2011, p. 66), “[...] é o processo pelo qual o homem se torna plenamente humano”. A partir dessa concepção, o autor diferencia a pedagogia geral, ligada aos conhecimentos produzidos socialmente, e a pedagogia escolar, que abrange os saberes sistematizados e defende não só que a escola garanta o acesso a esses saberes sistematizados, mas também a democratização desse tipo de saber.

Sob esse contexto, Saviani (2011) argumenta sobre a necessidade da “socialização do saber sistematizado”, pois reconhece a transformação do conhecimento em produto pelo sistema capitalista. Assim, o filósofo explica: “[...] o saber produzido socialmente é uma força produtiva, é um meio de produção. Na sociedade capitalista, a tendência é torná-lo propriedade exclusiva da classe dominante” (Saviani, 2011, p. 66). Segundo o autor, esses saberes não podem ser simplesmente confiscados pelas elites, pois o trabalhador, para exercer suas funções no mundo produtivo, necessita de algum grau de conhecimento, seja ele técnico ou científico, ou seja, o conhecimento a que o trabalhador tem acesso é reduzido ao necessário para a sua atividade laboral. Essa é a questão que fundamenta a socialização do saber. Aqui Saviani (2011) faz outra importante distinção entre “produção” e “elaboração” do saber:

Elaboração do saber não é sinônimo de produção do saber. A produção do saber é social, ocorre no interior das relações sociais. A elaboração do saber implica expressar de forma elaborada o saber que surge da prática social. Essa expressão elaborada supõe o domínio dos instrumentos de elaboração e sistematização. Daí a importância da escola: se a escola não permite o acesso a esses instrumentos, os trabalhadores ficam bloqueados e impedidos de ascender ao nível da elaboração do saber, embora continuem, pela sua atividade prática real, a contribuir para a produção do saber. O saber sistematizado continua a ser propriedade privada a serviço do grupo dominante (Saviani, 2011, p. 67).

Saviani elucida que a produção do saber nasce das relações sociais, enquanto a elaboração do saber pressupõe uma organização do que foi produzido socialmente. Essa organização ou sistematização requer o domínio de instrumentos, como leitura e compreensão, produção de texto, raciocínio lógico, análises científicas, entre outros. Nesse sentido, o autor chama a atenção para o papel da escola de garantir o acesso a tais instrumentos para que o sujeito possa não só produzir, mas elaborar o conhecimento e, assim, emancipar-se das elites econômicas e intelectuais que tentam monopolizar o conhecimento sistematizado, subjugando e anestesiando o trabalhador. Daí decorre o caráter de resistência da pedagogia histórico-crítica de Saviani, uma vez que rompe com a concepção homogeneizante e reducionista que o neoliberalismo impõe à educação.

Em diálogo com a teoria de Saviani, Gimeno Sacristán (2000) evidencia que o currículo é uma construção social que deve promover o diálogo entre conhecimento e prática, validando não só a cultura escolar, mas também a cultura social. De forma semelhante ao pensamento de Apple (1982), que aponta a seletividade do currículo como ferramenta de manutenção do poder, Sacristán (2000) reflete sobre o uso político do currículo, porém diverge dessa concepção ao insistir que o currículo também pode ser concebido como campo de mediação e resistência. Assim, Sacristán afirma:

A visão do currículo como algo que se constrói exige um tipo de intervenção ativa discutida explicitamente num processo de deliberação aberto por parte dos agentes participantes dos quais está a cargo: professores, alunos, pais, forças sociais, grupos de criadores, intelectuais, para que não seja uma mera reprodução de decisões e modelações implícitas. Nem o currículo como algo tangível, nem os subsistemas que os determinam são realidades fixas, mas históricas (Sacristán, 2000, p. 102).

A percepção de Sacristán sobre o currículo nos oferece um contraponto ao modelo adotado por políticas neoliberais, pois, ao defender uma ampla participação democrática na construção do currículo, o autor rejeita uma imposição curricular hierárquica. O currículo passa a ser um produto de decisões plurais e contextualizadas, nas quais vozes historicamente silenciadas podem estar representadas, caracterizando, portanto, a educação como processo de formação crítica, política e cultural.

O reconhecimento da democratização do saber e da colaboração social conduz a uma concepção de educação como âmbito de disputas entre práticas culturais, ampliando a visão reducionista neoliberal de que a educação é apenas um instrumento utilizado para formar indivíduos segundo exigências do mercado. De forma complementar, Antonio Gramsci contribui com tal perspectiva, como analisa Monasta (1998), ao preconizar uma nova abordagem educativa que integra conceitos de teoria e prática, escola e trabalho, oferecendo uma profundidade política ao se colocar na defesa de uma formação crítica e integral que supera o esfacelamento do conhecimento em conteúdos mínimos e a sujeição da escola às demandas mercadológicas, reconfigurando-a como ferramenta de emancipação das classes subalternas.

No capítulo anterior, versamos sobre alguns importantes conceitos gramscianos que subsidiam uma educação voltada para a reflexão crítica, emancipação humana e participação democrática na vida política, como o conceito de hegemonia, de intelectuais e de escola unitária. Passemos agora à análise de algumas questões, tratadas por Gramsci (1998), que contribuem para uma perspectiva de resistência da educação.

Segundo o filósofo italiano, a cultura pode ser compreendida como um processo ativo que, além de possibilitar ao proletariado uma formação crítica e emancipadora, também favorece que ele se reconheça como sujeito eivado de historicidade e agente de transformações sociais:

A cultura é uma coisa bem diversa. É organização, disciplina do próprio eu interior, é tomada de posse da própria personalidade, é conquista de consciência superior pela qual se consegue compreender o próprio valor histórico, a própria função na vida, os próprios direitos e os próprios deveres (Gramsci, 1998, p. 53).

Aqui Gramsci nos apresenta a cultura articulada com o desenvolvimento da consciência. A cultura não é apenas um acúmulo de conhecimentos e práticas, ela supõe um autodomínio e disciplina, habilidades necessárias para compreender as complexidades das engrenagens que movimentam o mundo e para atuar sobre ele, superando, dessa forma, o senso comum. Por meio desse processo, o sujeito torna-se dono de suas próprias ideias e ações e livre das manipulações e condicionamentos de grupos dominantes. Essa concepção de cultura se opõe à transmissão de conhecimento reduzida ao necessário do mundo produtivo. Assim, Gramsci (1998) condena a perspectiva utilitarista da escola, defendendo que ela seja promotora de uma formação integral, ou seja, a escola deve formar o indivíduo para além das funções que ele irá exercer no mercado de trabalho. Sob esse aspecto, o filósofo explica:

O proletariado precisa de uma escola desinteressada. Uma escola na qual seja dada à criança a possibilidade de ter uma formação, de tornar-se homem, de adquirir aqueles critérios gerais que servem para o desenvolvimento do caráter. Em suma, uma escola humanista [...]. Uma escola que não hipoteque o futuro da criança e não constrinja sua vontade, sua inteligência, sua consciência em formação a mover-se por um caminho cuja meta seja prefixada. [...] A escola profissional não deve se tornar uma incubadora de pequenos monstros aridamente instruídos para um ofício, sem ideias gerais, sem cultura geral, sem alma, mas só com o olho certeiro e a mão firme (Gramsci, 1998, p. 66-67).

Nesse sentido, Gramsci contraria a racionalidade tecnicista que subordina a educação aos interesses puramente econômicos, o que justifica a necessidade de uma “escola desinteressada”, isto é, não significa uma escola sem propósito, mas uma escola que se nega a ser uma ferramenta de padronização das subjetividades. Segundo o pensador, a escola deve promover o desenvolvimento integral da personalidade, e aqui podemos incluir a razão, a ética, a sensibilidade estética e a liberdade criativa. A proposta de escola gramsciana se contrapõe ao paradigma neoliberal que reduz o indivíduo a capital humano e molda sua identidade de acordo com sua função no mercado de trabalho. Esse anseio por eficiência e produtividade do projeto neoliberal, que sacrifica a formação humana de forma mais profunda em nome de um pretenso desenvolvimento econômico, é alvo de crítica contundente de Gramsci, que denuncia o perigo de formar trabalhadores tecnicamente funcionais, porém sem qualquer traço reflexivo, cultural ou crítico mais complexo.

Sob esse aspecto, o filósofo nos apresenta um relato de experiência da Escola de Cultura e Propaganda Socialista, em Turim, voltada para a educação de trabalhadores e realizada no contraturno de suas atividades laborais. Gramsci (1998) aponta que o principal objetivo da Escola de Cultura é o de fomentar a consciência crítica do operariado, aliando

teoria e prática, fundamentadas na concepção de cultura como ferramenta de emancipação social. Dessa forma, segundo o pensador, a Escola de Cultura se opõe à escola burguesa, pois:

A nossa escola é viva porque vós, operários, lhe trazeis a melhor parte de vós, a que a fadiga da fábrica não pode enfraquecer: a vontade de vos tornardes mais esclarecidos. Toda a superioridade de vossa classe, neste confuso e tempestuoso momento, vemo-la expressa neste desejo de adquirir conhecimento, de vos tornardes capazes, donos do vosso pensamento e da vossa ação, artífices diretos da história da vossa classe (Gramsci, 1998, p.68).

Podemos entender, portanto, que a “escola é viva”, pois o que lhe confere sentido é o envolvimento coletivo e ativo dos trabalhadores e não a infraestrutura. É o próprio interesse do operário em aprender que configura a vitalidade da prática educativa e não uma imposição alheia à vontade do sujeito. Essa determinação de aprender do trabalhador é força motriz da classe e compreendida como revolucionária por Gramsci ao evidenciar que tal disposição é capaz de se sobrepor à sobrecarga extenuante de trabalho nas fábricas. Essa vontade e a busca por esclarecimento é o que torna o proletariado consciente e capacitado para atuar nas disputas pela hegemonia cultural e política. É dessa forma que a proposta da Escola de Cultura gramsciana se configura como uma alternativa contra-hegemônica, pois seu propósito consiste em formar cidadãos livres e críticos, rompendo com a concepção de “operários-máquinas”.

A desumanização do indivíduo no processo educativo e a busca por esclarecimento, apontada por Gramsci, ecoa no pensamento de Theodor Adorno (1985; 1995), que, conforme abordado anteriormente, concebe a educação como instrumento por meio do qual o homem transcende o estado de barbárie. Nesse processo, a educação, ao promover o esclarecimento do sujeito, orienta-o para um de estado emancipação e, consequentemente, para a libertação do entorpecimento que a racionalidade neoliberal provoca.

No mesmo sentido, as contribuições de Immanuel Kant (1999; 2007) sobre ética e educação se colocam como fundamentos primordiais para a elaboração de alternativas críticas e dignas às premissas mercadológicas. Kant, ao afirmar que “o homem, e, duma maneira geral, todo o ser racional, existe como fim em si mesmo, não só como meio para o uso arbitrário desta ou daquela vontade” (Kant, 2007, p. 68), ressalta uma premissa ética de indubitável valor para o campo educacional: quando aplicada à educação, percebe-se que o estudante não pode ser concebido como um instrumento ou uma peça na engrenagem do sistema econômico seja ele qual for, ao contrário, deve-se respeito à sua autonomia e ao seu processo formativo. Aqui retomamos o entendimento kantiano de que o homem é um ser inacabado e que, para se afastar do estado de menoridade em direção ao esclarecimento e à

maioridade, a educação tem por finalidade o desenvolvimento moral, a autonomia e a liberdade (Kant, 1999).

Em resumo, a análise e a reflexão do aporte teórico dos autores aqui apresentados coloca em evidência que a educação, quando norteada por princípios éticos e pelo compromisso com a justiça social e a dignidade e emancipação humanas, institui-se como campo de resistência frente às forças neoliberais. Para fomentar uma prática pedagógica contra-hegemônica, faz-se necessário, portanto, articular as mais diversas concepções que objetivam a formação crítica e integral, como a pedagogia crítica e as práticas colaborativas e democráticas. Mais do que se impor e resistir às pressões mercadológicas, deve-se assumir a ética como princípio fundante para garantir que a educação exerça sua função histórica de formar cidadãos solidários e críticos, comprometidos com a justiça e a transformação social.

5 CONCLUSÃO

Esta pesquisa propôs realizar uma reflexão sobre a influência do neoliberalismo na educação, adotando como referencial a necessidade de uma mediação ética como princípio estruturante que fundamenta o processo formativo que possa contribuir para orientar práticas pedagógicas, objetivando a formação humana. A partir de uma abordagem pautada no método dialético, essa investigação buscou articular a interpretação de pensadores clássicos e contemporâneos com o exame das contradições que desvirtuam projetos políticos e práticas educacionais, o que evidenciou a premência de colocar a dimensão ética da educação como pedra angular de uma resistência crítica capaz de conter a ascensão da racionalidade mercantil.

As teorias e concepções apresentadas neste estudo corroboraram a percepção de que o neoliberalismo não está circunscrito apenas à esfera econômica, como um mero desdobramento do liberalismo clássico, mas se impõe como uma racionalidade política, atuando de forma difusa sobre instituições e moldando subjetividades. Vimos que, para Foucault (2008), o neoliberalismo se apresenta como uma nova racionalidade política que reconfigura o papel do Estado e reestrutura as relações entre as instituições públicas, o mercado e o sujeito. Segundo o filósofo, o neoliberalismo se configura como uma forma de governamentalidade, isto é, uma forma de moldar as condutas sociais de acordo com princípios econômicos, destacando duas experiências dessa governamentalidade: o Ordoliberalismo na Alemanha pós-guerra e a Escola de Chicago na década de 1950, nos EUA. Por meio da experiência alemã, o filósofo demonstra como o Ordoliberalismo, que tinha como objetivo organizar a sociedade a partir de um modelo empresarial, difundiu a lógica da produtividade e da concorrência pelas mais diversas áreas sociais. Já sobre a experiência americana, o pensador relata o surgimento da Escola de Chicago, que, de forma semelhante ao Ordoliberalismo, inaugura o conceito de “capital humano”, caracterizado pela transformação do indivíduo em “empreendedor de si”, uma vez que a teoria o concebe como único responsável pelo investimento em sua valorização pessoal e profissional.

Em consonância com os estudos de Foucault, Dardot e Laval (2016), Harvey (2008), sob a perspectiva marxista, e Giroux (1997; 2023) contribuíram para a constatação de que essa nova razão reduz a cidadania à prática do consumo e impõe à educação critérios de produtividade e competitividade, o que implica em sua constante degradação e na reiteração das desigualdades sociais. De forma complementar, vimos que Gramsci (2001), ao conceituar a “hegemonia ideológica”, auxiliou na compreensão de como o neoliberalismo naturalizou e

disseminou toda essa reorganização social. O filósofo italiano explica que um grupo dominante, por meio do estabelecimento de um consenso, converte seus valores em senso comum, admitidos como universais pelas classes subalternas. Esse processo só é possível, porque o grupo dominante é o detentor do controle dos meios de produção, com poder de atuação no sistema econômico. Sob esse aspecto, o conceito de hegemonia ideológica, descrito por Gramsci, colabora para explicar o êxito do neoliberalismo em se consolidar como uma forma de governamentalidade, apontada por Foucault.

Após essas fundamentações, ao considerarmos a ética como princípio estruturante no processo formativo, buscamos articular diálogos entre pensadores que possibilitaram a compreensão de que, para cumprir sua função social, a educação necessita estar fundamentada em preceitos éticos. Por meio dessa discussão, evidenciamos que a escola deve ser um espaço de formação integral, onde o educando receba, além de uma qualificação profissional, uma formação cidadã, ética e consciente de suas atribuições dentro da sociedade. O conceito de esclarecimento, proposto por Immanuel Kant (1985) e depois retomado por Adorno e Horkheimer (1985), apresenta-se como um dos objetivos da formação humana, pois é por meio dele que o homem pode se libertar intelectual e moralmente. Para alcançar esse estado esclarecido, vimos que Kant assevera que a educação é o instrumento pelo qual o homem, desde sua primeira infância, disciplina suas inclinações naturais e se prepara para uma autonomia moral e racional. Vimos ainda que, assim como Kant, Theodor Adorno (1995) também comprehende a educação como meio para o esclarecimento e para a emancipação individual e coletiva, isto é, para a libertação do homem e da sociedade de um sistema de dominação e opressão. Adorno reflete que a sociedade se encontra em um estado de barbárie, marcado pelo retorno a uma violência primitiva, e que a desbarbarização só pode ser alcançada por meio da educação. Destacamos também que o conceito de intelectuais e a proposta de uma escola unitária, formulados por Antonio Gramsci (1982), complementam uma compilação de princípios e fundamentos filosóficos que celebram a concepção de uma educação ética, integral e coletiva ao aliar conhecimento e prática de forma igualitária e humana.

Em síntese, de um modo geral, constatamos que a governamentalidade neoliberal, descrita por Foucault, manifesta-se na educação por meio do processo de mercantilização do ensino e sua subordinação à teoria do capital humano. Nobre Lopes e Silva Filho (2020), ao interpretarem a dupla dimensão ontológica do trabalho em Marx, demonstram, no capitalismo, a conversão do trabalhador em mercadoria e, de forma análoga, no modelo neoliberal, que reduz a educação a um produto de consumo.

Evidenciamos ainda que a forma como esse processo opera consiste nos efeitos das políticas educacionais propostas por organismos multilaterais da área econômica, notadamente pautados em princípios neoliberais, como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização Mundial do Comércio (OMC). Esses organismos recomendam, em seus projetos, a utilização de medidas de avaliação de desempenho, gerenciamento de resultados, contenção de gastos públicos em setores sociais e transferência de recursos públicos para o setor privado, como subsídios para elevar a qualidade do ensino e, consequentemente, impulsionar o crescimento econômico.

As recomendações desses organismos materializam-se na aplicação de avaliações externas em larga escala, o que, no contexto brasileiro, concretizou-se na adoção de avaliações padronizadas, como PISA, ENEM, SAEB e SPAECE, fortalecendo um currículo unificado que privilegia apenas conhecimentos e competências, sobretudo nas áreas de Português, Matemática e Ciências, necessários à atividade no mercado de trabalho, em detrimento de saberes diversificados e invisibilizando a cultura de grupos historicamente marginalizados.

Para concluir destacamos que as tensões que se elevam da contradição entre valores neoliberais e princípios ético-pedagógicos, não se resumem ao campo conceitual, mas são observadas nas práticas cotidianas da escolarização. Dessa forma, a partir da constatação do impacto nocivo da atuação neoliberal na educação e da necessidade do resgate da sua dimensão ética, buscamos apontar alternativas que se colocassem como resistência à força ideológica neoliberal e cumprissem genuinamente com sua função social de emancipação humana. Para tanto, as concepções de democratização do saber como projeto de renovação social de Demeval Saviani, de emancipação humana de Theodor Adorno e a ética de Immanuel Kant, bem como os relatos de experiência dos “círculos de cultura” de Paulo Freire e da “Escola de Cultura e Propaganda Socialista” de Antonio Gramsci mostraram-se de inestimável contribuição filosófica para a construção de uma educação integral, digna e cidadã.

Assim, as teorias dos pensadores apresentados nesta investigação revelaram-se atemporais, pois suas contribuições se mantêm atuais em face das graves e profundas adversidades que a educação contemporânea tem enfrentado. Por fim, é imprescindível que possamos refletir continuamente sobre o verdadeiro papel do Estado e sobre o seu compromisso com políticas públicas educacionais que tenham como objetivo uma formação humana, ética e integral, desafiando estruturas do poder hegemônico. Somente uma proposta

de educação verdadeiramente transformadora será capaz de formar indivíduos questionadores e críticos, comprometidos com a construção de um mundo mais humano e solidário.

REFERÊNCIAS

ABREU, Dalmáro Heitor Miranda de. **Políticas públicas educacionais e implicações do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECe) para a formação do professor de matemática.** Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2023.

ADORNO, Theodor W; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos.** Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação.** Tradução: Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional:** regulação e emancipação. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

AGUILERA, Fernando Goméz (org.). **As Palavras de Saramago.** Catálogo de reflexões pessoais, literárias e políticas. São Paulo: Companhia das letras, 2010.

ALMEIDA, Leandro Cabral de. Da Sardenha à revolução proletária: breves notas sobre socialismo e cultura no pensamento do jovem Gramsci. **Revista IDeAS**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 1-24, 2020. Disponível em:
<https://revistaideas.ufrrj.br/ojs/index.php/ideas/article/view/277>. Acesso em: 12 set. 2025.

ALVES, Juliana dos Santos. **O banco mundial e a educação básica no Ceará:** modelo de gestão por resultados como estratégia da redução da pobreza de aprendizagem. 2025. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2025.

ANDRADE, D. P.. O que é o neoliberalismo? A renovação do debate nas ciências sociais. **Sociedade e Estado**, v. 34, n. 1, p. 211–239, 2019. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/se/a/RyfDLystcfKXNSPTLpsCnZp/>. Acesso em: 10 abr. 2025.

APPLE, M. **Educação e poder.** Tradução de João Menelau Paraskeva. Porto: Porto Editora, 2001.

APPLE, M. **Ideologia e Currículo.** Tradução de Carlos Eduardo Ferreira de Carvalho. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ARENDT, Hannah. A crise na educação. In: ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro.** 7 ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco.** Brasília: UnB, 2001.

BATAGLIA, P. U. R.; SHIMIZU, A.M.; LEPRE, R.M. A teoria de Kohlberg sobre o desenvolvimento do raciocínio moral e os instrumentos de avaliação de juízo e competência moral em uso no Brasil. **Estudos de Psicologia (UFRN)** , v. 15, n. 1, p. 25-32, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/Lq64kGkRDFsXWV4HfQWdKZH/?lang=pt>. Acesso em: 17 ago. 2025.

BAUMAN, Zygmunt. **Sobre educação e juventude:** conversas com Riccardo Mazzeo. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo Neoliberal e Políticas Educacionais.** São Paulo: Cortez Editora, 1999.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. Educação para a democracia. **Lua Nova**, São Paulo, v. 96, n. 38, p. 223-237, 1996. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/lm/a/yKyLWKGYV8TNKLLKrRR6LpD/?lang=pt>. Acesso em: 17 ago. 2025.

BOURDIEU, Pierre. **Contrafogos:** táticas para enfrentar a invasão neoliberal. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm . Acesso em: 30 ago. 2025.

BRASIL. Decreto nº 12.358, de 14 de janeiro de 2025. Institui o Programa Mais Professores para o Brasil - Mais Professores. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Edição 10, Seção 1, p. 1, 15 jan. 2025. Disponível em:

<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-12.358-de-14-de-janeiro-de-2025-607010186> . Acesso em: 28 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Brasília: Ministério da Educação, 2022. Disponível em:
<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa#:~:text=O%20Programa%20Internacional%20de%20Avalia%C3%A7%C3%A3o,e%20Desenvolvimento%20Econ%C3%B4mico%20%28OCDE%29>. Acesso em: 30 ago. 2025.

CHARLOT, Bernard. **Da Relação com o Saber às Práticas Educativas.** São Paulo: Cortez Editora, 2014.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores.** Tradução: Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci:** um estudo sobre seu pensamento político. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

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

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 539-555, 2004. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/cp/a/jLBWTVHsRGSNm78HxCWdHRQ/?lang=pt>. Acesso em: 17 ago. 2025.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

FONTENELE MACEDO, Sheyla Maria; VIANA CAETANO, Ana Paula. A FORMAÇÃO ÉTICA PROFISSIONAL DOCENTE: significados, trajetórias e modelos. **Rev. Exitus**, Santarém, v. 10, n. 1, p. 1-30, 2020. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/1252>. Acesso em: 13 ago. 2025.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução: Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FOUCAULT, Michel. **O Nascimento da Biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, L. C. DE. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 119, p. 379–404, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/PMP4Lw4BRRX4k8q9W7xKxVy/?lang=pt>. Acesso em: 15 ago. 2025.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A Produtividade da Escola Improdutiva 30 Anos Depois: regressão social e hegemonia às avessas. **Revista Trabalho Necessário**, [S. l.], v. 13, n. 20, p. 206-233, 2015. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/8619>. Acesso em: 27 ago. 2025.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GIROUX, Henry Armand. **Educação, cultura e lutas pela democracia**: escritos contemporâneos sobre o maquinário neoliberal. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2023.

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

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Vol. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Vol. 3. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2017.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GRAMSCI, Antonio. Textos selecionados. In: MONASTA, Attilio. **Antonio Gramsci**. Tradução de Paolo Nosella. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010. p. 49-138.

HABERMAS, Jürgen. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej *et al.* BNCC e BNCF: padronização para o controle político da docência, do conhecimento e da afirmação das identidades. In: UCHOA, Antonio Marcos da Conceição; LIMA, Átila de Menezes; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza (orgs.). **Diálogos críticos, volume 2: reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública?** Porto Alegre: Editora Fi, 2020. p. 142-179.

HAMEL, M. R.. Da ética kantiana à ética habermasiana: implicações sociojurídicas da reconfiguração discursiva do imperativo categórico. **Revista Katálysis**, v. 14, n. 2, p. 164–171, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/KsMDjn7GKWzDc8VkLp9C8Sv/?lang=pt>. Acesso em: 17 ago. 2025.

HARVEY, David. **O neoliberalismo:** história e implicações. São Paulo: Loyola, 2008.

IMBERNÓN, Francisco. **A educação no século XXI:** os desafios do futuro imediato. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

IKEDA, W. L.; TEIXEIRA, Rodrigo Valente Giublin. Alteridade, justiça e pessoa em Lévinas: reflexões a partir da COVID-19 ou a pandemia do mesmo. **Revista Direito e Práxis**, v. 20, n. 1, p. 1-29, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistaceaju/article/view/63650>. Acesso em: 17 ago. 2025.

JULIA, D. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 1, n. 1 [1], p. 9-43, 2012. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38749>. Acesso em: 18 ago 2025.

LEHER, Roberto. Um Novo Senhor da Educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Outubro**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 19-30, 1999. Disponível em: <https://outubrorevista.com.br/um-novo-senhor-da-educacao-a-politica-educacional-do-banco-mundial-para-a-periferia-do-capitalismo/>. Acesso em: 29 ago. 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. 01, p. 13-28, 2012. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022012000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 set. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais neoliberais e escola: uma qualidade de educação restrita e restritiva. In: Libâneo, José Carlos; Freitas, Raquel Aparecida Marra da Madeira (org.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública:** uma qualidade restrita de educação escolar. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018. p. 44-87.

LUKÁCS, Georg. **História e consciência de classe:** estudos sobre a dialética marxista. São

Paulo: Martins Fontes, 2003.

KANT, Immanuel. **A Metafísica dos Costumes**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2017.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Tradução de Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70, 2007.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: O que é Esclarecimento? In: **Immanuel Kant: Textos Seletos**. Petrópolis: Vozes, 1985.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. tradução de Francisco Cock Fontanella. 2. ed. Piracicaba: Editora Unimep, 1999.

KOHLBERG, Lawrence. **The philosophy of moral development: moral stages and the idea of justice**. San Francisco: Harper & Row, 1992.

LAROSSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. **Experiencia y alteridad en educación**. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2009.

LEVINAS, Emmanuel. **Quatro leituras Talmúdicas**. São Paulo: Perspectiva, 2017.

LEHER, Roberto. Reforma do estado: o privado contra o público. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 203-228, 2022. Disponível em: <https://www.tes.epsjv.fiocruz.br/index.php/tes/article/view/1924>. Acesso em: 15 ago. 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MEDEIROS, Carlos Augusto de; OLIVEIRA FILHO, Orlando dos Santos; NASCIMENTO, Maria Dolores Melo do. A garantia do direito à educação, no Brasil, frente à política econômica de austericídio fiscal. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 20, n. 51, p. 1-21, 2024. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/praxis/article/view/15721> . Acesso em: 27 ago. 2025.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MONTEIRO, I. B. S. ; LOPES, Fátima Maria Nobre . Desenvolvimento moral na escola numa perspectiva kantiana. **Temas de Filosofia, Educação e Ensino: Aportes Teóricos e Práticos**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2023, p. 69-76.

MUNAKATA, Kazumi. Livro Didático e Ditadura. In: ALMEIDA, Gelsom Rozentino de; SILVA CABRAL, Maria Aparecida de; MOTTA BRANDÃO, Rafael Vaz da (org). **60 Anos do Golpe de 1964 e a ditadura no Brasil**: reflexões sobre passado e presente e novas agendas de pesquisa. Curitiba: CRV, 2025. p.191- 209.

NASCENTES, Antenor. **Dicionário etimológico resumido**. Rio de Janeiro: INL/MEC, 1966.

NOBRE LOPES, Fátima Maria; SILVA FILHO, Adauto Lopes da. A ontologia do trabalho: o paradigma neoliberal e suas consequências na educação escolar. **Revista Inter-Ação**,

Goiânia, v. 45, n. 1, p. 81–95, 2020. Disponível em:
<https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/61164>. Acesso em: 27 ago. 2025.

NOBRE LOPES. Fátima Maria; SILVA FILHO, Adauto Lopes da. Elementos de uma ética fundamental: a obtenção do bem humano. **Revista Educação em Debate**, v. 46, n. 92, p. 1-16, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufc.br/educacaoemdebate/article/view/92687>. Acesso em: 12 ago. 2025.

NOBRE, Marcos. **A Teoria Crítica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris: ONU, 1948. Disponível em:
<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em 17 ago. 2025.

POPKEWITZ, T. S. Lindblad, S. A fundamentação estatística, o governo da educação e a inclusão e exclusão sociais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 136, p.727-754, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/CQWDfyJ7yRhchZFKsSSj69t/?lang=pt>. Acesso em: 01 set. 2025.

POSTMAN, Neil. **Tecnopólio**: a rendição da cultura à tecnologia. São Paulo: Nobel, 1994.

PROVA Brasil: o que é e como se tornou o novo Saeb. **Todos Pela Educação**, 2018. Disponível em:
<https://todospelaeducacao.org.br/noticias/perguntas-e-respostas-voce-sabe-o-que-e-a-prova-brasil/#:~:text=A%20cada%20dois%20anos%C20estudantes,%28entenda%20a%20mudan%C3%A7a%20aqui%29.&text=Mas%20o%20que%20%C3%A9%20esse,Descubra%20mais%20sobre%20o%20exame>. Acesso em: 30 ago. 2025.

QUARTO CONGRESO LATINO AMERICANO DE FILOSOFIA DE LA EDUCACION, 4., Filosofia da educação e formação de educadores. San Martin: Actas, v.4, 2017. Disponível em: <https://filosofiaeducacion.org/actas/index.php/act/article/view/218>. Acesso em: 17 ago. 2025.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Fabiano Antônio dos. VILALVA, Diego Martinez. FERREIRA, Fabíola da Silva. As implicações das avaliações em larga escala sobre a escola e o trabalho pedagógico. In: Libâneo, José Carlos; Freitas, Raquel Aparecida Marra da Madeira (org.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública**: uma qualidade restrita de educação escolar. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018. p. 298-313.

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 11. ed. São Paulo: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso João et al. (Orgs.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ. Spaece. Portal da SEDUC CE, 2017. Disponível em:
<https://www.seduc.ce.gov.br/spaece/#:~:text=O%20SPAEC%2C%20na%20vertente%20Avalia%C3%A7%C3%A3o,em%20L%C3%ADngua%20Portuguesa%20e%20Matem%C3%A1tica. Acesso em: 01 set. 2025.>

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, Sujeito e História.** São Paulo: Olho d'Água, 2001).

SILVA, Francisco Vieira da; MORAIS, Edvânia Batista de. Agenda neoliberal, juventude e trabalho: uma análise discursiva de coleções didáticas do Novo Ensino Médio. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 11, n. 2, p. 632–651, 2022. Disponível em:
<https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/64288>. Acesso em: 15 ago. 2025.

SOUZA FILHO, Oscar D’Alva. **Ética individual e ética profissional:** princípios da razão feliz. Fortaleza: ABC, 1998.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Ética.** 19. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** Campinas: Papirus, 1998.