

## PARTE 2

Desdobramentos das políticas públicas neoliberais no campo da educação

# Reverberações das políticas neoliberais na educação e a necessária busca de outros caminhos

*Reverberations of neoliberal policies in education process and the necessary search for other paths*

**Maria Isabel de Almeida<sup>1</sup>**  
**Claudia Dourado de Salces<sup>2</sup>**  
**Renata Nassralla Kassis<sup>3</sup>**

**Resumo:** A atual configuração econômica mundial sujeita todas as atividades à lógica de valorização do capital, e dela não escapa a área educacional. Nas últimas décadas, com a ingerência de organismos internacionais, a noção de capital humano fortaleceu a substituição da concepção de educação como construção de conhecimentos acumulados historicamente, essenciais à humanização dos sujeitos, pela lógica econômica, em que a educação deixa de ser um direito e passa a ser negociada como mercadoria. Com base nesse contexto, este artigo discute o embate da visão neoliberal e da visão progressista no campo educacional, que se traduz por meio de reformas no campo da formação de professores e suas reverberações na escola pública.

**Palavras-chave:** Políticas neoliberais. Diretrizes curriculares. Formação de professores. Escola pública.

---

1. Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo, com pós-doutorado pela Universitat Autònoma de Barcelona. É professora associada sênior da Faculdade de Educação da USP, onde foi coordenadora do Programa de Pós-Graduação e assessora da Pró-Reitoria de Graduação. É pesquisadora e coordenadora (em parceria) do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Educadores. Atualmente é Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Santos. E-mail: mialmeida@unisantos.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2506-2972>

2. Linguista e pedagoga. Mestre em Linguística pela Unicamp e Doutora em Educação pela USP. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Educador (GEPEFE). Atua como professora da rede pública municipal de Valinhos (SP). E-mail: [profaclaudiaportugues2021@gmail.com](mailto:profaclaudiaportugues2021@gmail.com). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1582-3766>

3. Pedagoga. Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo. Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Escola Pública, Infâncias e Formação de Educadores (Gepepinfor), vinculado ao PPGE da Unifesp. E-mail: [renatakassis@uol.com.br](mailto:renatakassis@uol.com.br). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9883-960X>

**Abstract:** The current global economic configuration subjects all activities to the logic of capital appreciation, and it does not escape the educational area. In recent decades, with the interference of International Organizations, the notion of human capital has strengthened the replacement of the conception of education as the construction of historically accumulated knowledge, essential to the humanization of subjects, by the economic logic, in which education ceases to be a right and starts to be traded as a commodity. Based on this context, the article discusses the clash of neoliberal vision and the progressive vision in the educational field, which is translated through reforms in the field of Teacher Education and its reverberations in public schools.

**Keywords:** Neoliberal policies. Curriculum guidelines. Teacher training. Public school.

## *Introdução*

A crise da educação pública e os históricos problemas da formação de professores no Brasil têm sido sistematicamente discutidos pelo campo acadêmico, pelos profissionais da educação e pelo território da governança educacional. Os debates acerca dessas temáticas, travados desde o início da era republicana, evidenciam uma intensa disputa, com o predomínio de concepções favorecedoras dos interesses dos segmentos hegemônicos ao longo de nossa história, em detrimento de propostas advindas de movimentos e segmentos sociais comprometidos com a educação pública e o atendimento do conjunto da população. Há muito se produzem reformas para os distintos níveis da educação. Porém, além da frequência com que esses debates e iniciativas legais se instalam, também se evidencia a ausência de uma rigorosa análise da realidade brasileira, particularmente das reais necessidades socioeducativas do conjunto da população. Manteve-se, então, o acesso ao conhecimento como um privilégio de classe, dificultando que a maioria da população pudesse desenvolver consciência de sua condição e capacidade crítica. Ou seja, os esforços, com raras exceções, sempre foram encaminhados na perspectiva contrária à da emancipação da maioria trabalhadora.

Nos últimos 50 anos, essas disputas foram incrementadas com a entrada de um novo e poderoso elemento advindo da nova configuração do sistema capitalista mundial – as organizações multilaterais, porta-vozes dos interesses dos setores neoliberais, que passaram a discutir a comercialização da educação no âmbito da Organização Mundial do Comércio, tratando-a como mercadoria a ser comercializada com o propósito de aferir lucro (RIBEIRO, 2006). Essa nova configuração das relações internacionais desencadearam uma proliferação de reformas ao redor do mundo, destinadas a realizar os ajustes necessários para que a educação esteja coadunada com os interesses e necessidades do capital globalizado. Com isso, o fenômeno das múltiplas reformas acontece desenraizado do mundo real, propiciando normatizações que favorecem a mercantilização e a privatização da educação, desconsiderando os diretamente envolvidos nos processos educativos – estudantes, professores, sociedade civil.

As reformas neoliberais também se revestem de um forte caráter ideológico que informa os paradigmas pedagógicos a serem implementados, propiciadores de uma

visão reduzida da educação, unidirecionando-a para o desenvolvimento da perspectiva técnica nos modos de ser e estar no mundo, em detrimento de compreensões de caráter teórico-político. Disso resulta o que se pode chamar de um “novo modelo educativo” que, segundo Zeichner (2019), é centrado na padronização da educação; na centralização do currículo em torno da alfabetização, matemática e ciências em detrimento de outras disciplinas; na imposição de currículos prescritos e avaliações com testes padronizados como forma de homogeneizar o processo de ensino-aprendizagem; na transferência do modelo de gestão empresarial para as escolas; na crescente responsabilização de professoras e professores pelos resultados alcançados, independentemente das condições de trabalho, salário e infraestrutura das escolas. Como complemento, tal projeto se orienta na direção do desenvolvimento das habilidades e competências individuais, da ideia do empreendedorismo e da meritocracia.

As diretrizes internacionais assinalam que a implementação de uma agenda com essas pretensões precisa começar pelo macro para alcançar as pontas do sistema educativo – as escolas – e chegar às bases da sociedade por meio da formação do sujeito que pensa segundo os cânones do neoliberalismo. É assim que a formação de professores e professoras foi arrastada para o centro desse turbilhão reformista, pois são elas e eles os agentes viabilizadores dessa reconfiguração social desejada pelo capital em sua dinâmica mais atual.

A expansão da formação de professores nos últimos 30 anos foi feita por meio do aparecimento de uma avalanche de instituições de educação superior em mãos de setores do mercado de capitais, que assumiram o protagonismo na formação desses profissionais, materializando a proposição de mercantilizar a educação. Vendida como via de ascensão social aos segmentos empobrecidos da população, a possibilidade de se tornar professora e professor mediante o pagamento de baixos valores mensais por um curso de licenciatura não viabiliza o sonho de um grande volume de pessoas. A frequência a um curso dogmático, centrado no tecnicismo, esvaziado de conhecimentos imprescindíveis ao exercício profissional acaba por não assegurar à grande parte de seus frequentadores a capacidade de professorar com a necessária competência. Mas isso pouco importa, uma vez que cumpriram com o pagamento das parcelas de suas licenciaturas. Aquelas e aqueles que conseguem chegar à escola pública deparam-se com mais dificuldades no seu fazer docente, pois o desmonte pedagógico e a precariedade da estrutura de inúmeras escolas constituem um enorme desafio, por vezes, intransponível.

Frente a esse cenário, centramos nossa análise em três momentos: inicialmente contextualizamos as diretrizes educacionais neoliberais; na sequência analisamos sua tradução por meio de reformas do campo da formação de professores e, por fim,

consideramos suas reverberações na escola pública.

### *Da natureza estrutural e conjuntural da problemática educacional brasileira*

Desde a constituição da Equipe de Transição na área da Educação após a vitória do Presidente Lula em 30 de outubro de 2022, têm se evidenciado fortes tensões entre duas linhas muito distintas acerca da compreensão política dos problemas históricos que o país enfrenta nesse campo. De um lado, estão os representantes do que se pode chamar de análises e propostas desenvolvidas ao longo de décadas pelos movimentos sociais, segmentos acadêmicos, estudantis e sindicais, políticos do campo progressistas. De outro, estão as fundações porta-vozes dos setores interessados na privatização e mercantilização da educação em todos os níveis, no desejado controle sobre os processos de ensino e, especialmente, na apropriação dos recursos públicos destinados ao atendimento educacional.

Essa disputa ferrenha presente no Ministério da Educação e Cultura (MEC) resulta da marca histórica da educação brasileira que é a de ser conduzida por políticas públicas educacionais influenciadas por setores conservadores irmanados aos interesses e interferências externas ao longo de todo o século XX, salvo em raros momentos<sup>1</sup> ao longo da nossa história.

É forte a presença de grupos privatistas no aparato de gestão educacional que advogam consolidar a educação pública brasileira como mais um espaço de acumulação financeira. Por ser, então, um imenso filão aos olhos dos privatistas, é torpedeada por ataques capitaneados por grupos econômicos privados, que ganharam força com o direcionamento político privatizador implementado nas últimas décadas, especialmente no governo de Jair Bolsonaro (2019-2022).

Uma das estratégias desses grupos – e do governo que expressa e viabiliza seus interesses – é a desmoralização da educação pública, desqualificando seus servidores, afetando negativamente suas estruturas de gestão e funcionamento democráticos, desarticulando os projetos locais/institucionais existentes, impondo o estrangulamento financeiro por meio do corte de verbas, precarizando o trabalho docente e cerceando a liberdade de ensino com acusações de caráter ideológico. E colocam como alternativa a privatização, a terceirização, a militarização dos espaços escolares.

Esse projeto histórico se sustenta pela presença de representantes do privatismo e da mercadorização da educação no comando dos organismos e instâncias responsáveis pelas políticas educacionais no Estado brasileiro. Exemplos desse sequestro se fazem

presentes no próprio MEC e no conjunto de organismos e instâncias de gestão política e econômica da educação.

No campo dos problemas conjunturais, numa rápida passagem pelos ápices da destrutiva atuação do governo do ultradireitista Jair Bolsonaro na área educacional, destacamos sua gestão trágica, autoritária, marcada pela descontinuidade resultante da troca constante de quatro ministros que se revezaram após escândalos, por denúncias de corrupção, corte de verbas, ataques aos profissionais da educação e às universidades, investidas frequentes contra a ciência, ausência de qualquer diálogo com os diversos níveis do sistema educacional.

Ele foi absolutamente incapaz de agir durante a pandemia da Covid-19 de modo a minimizar os nefastos efeitos que a reclusão obrigatória e o fechamento das escolas e universidades acarretaram aos estudantes de todos os níveis de ensino, aos seus profissionais e às instituições e seus dirigentes. Optou pelo conflito, pela desarticulação das urgentes ações que os distintos níveis administrativos precisariam orquestrar para minimizar as perdas educativas. Ao invés de esforços construtivos, optou por fomentar absurdas pautas ideológicas voltadas a consolidar as bases conservadoras e retrógradas para seu projeto de sequestro do Estado e destruição da democracia brasileira. Também aprovou reformas descompromissadas com as demandas das parcelas frequentadoras da educação pública, que trazem como marcas a submissão desse segmento aos interesses do chamado “mercado”, incrementando o avanço dos setores privatistas na Educação Básica e o crescimento na Educação Superior. Deixa como “saldo” de seu governo um arcabouço legal composto pelas medidas destinadas à implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), herdada do governo Temer; a reforma do Novo Ensino Médio, declaradamente a serviço da privatização e da desqualificação do lugar do conhecimento nos processos de ensino-aprendizagem; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, a BNC-Formação, como espelho da BNCC; a implementação das escolas militares; o *homeschooling*; as escolas *charters*, dentre outras normas que requerem discussão e revisão imediata.

No campo da Educação Superior pública, aprofundou o corte de verbas apoiado na Emenda Constitucional nº 95/2016, herdada do governo golpista de Michel Temer e denominada de “PEC do fim do mundo”, e impôs cortes orçamentários severos que, em vários momentos, chegou a comprometer o funcionamento das instituições, torpedear a realização da pesquisa em todo o país e inviabilizar a permanência de estudantes de baixa renda na escola ou universidade. Também desrespeitou resultados de votações na indicação de aproximadamente 20 reitores de universidades e institutos federais.

No campo da educação superior privada, nada foi feito em termos de regulação mínima da qualidade da formação oferecida e, tampouco, das condições de trabalho dos formadores, que são elementos constitutivos do seu processo de acumulação de capitais. As IES privadas, com aval das legislações, continuam aprofundando a precarização da formação por meio da institucionalização da EaD como regra, especialmente no campo das licenciaturas. Os cursos presenciais passam a ser exceção e localizados, especialmente, na área da saúde; a formação de professores, porém, está sendo, cada dia mais, migrada para o modelo EaD ou híbrido.

Numa síntese das características deste (des)governo, valemo-nos das palavras de Santos (2020, p. 289) quando diz que “o governo mescla empenho destrutivo, negação de prerrogativas constitucionais do Estado de Direito, incompetência e ações que desprezam ou aniquilam direitos e bens públicos como a educação, a cultura e o meio ambiente”. A combinação dos problemas de caráter estrutural com os de caráter conjuntural resultou num projeto destrutivo que atinge não só a educação, mas toda a vida do país com a perspectiva de aprisioná-lo na eterna condição de país agroexportador e importador de todo o resto, com sua população submetida à devastação dos direitos sociais e à superexploração do trabalho desregulamentado imposto pelos interesses do “mercado”. A política dos últimos quatro anos, *revival* atualizado da que vigeu durante o período da ditadura militar (1964-1985), reduziu nossos horizontes, consolidando a condição de sermos um país periférico, sem possibilidades de enfrentamentos às investidas poderosas das novas formas de “colonização” neoliberal. Por essas razões, esse projeto precisa ser desmanchado em todas as suas dimensões.

Como Darcy Ribeiro já deixava claro há várias décadas, “a crise da educação no Brasil não é uma crise; é projeto”. E é o esforço de lutar contra esse projeto de políticas regressistas que o futuro nos demanda.

### *O aprisionamento da educação pública pelas políticas neoliberais*

A educação brasileira já nasceu com identidade cindida entre o público e o privado, como expressa a primeira Constituição de 1824. E na formulação das demais constituições, não houve vontade política de construção de um projeto de escola pública destinada a todas as classes e camadas sociais sob a responsabilidade do Estado. A resistência de setores economicamente dominantes fez com que projetos sociais segmentados fossem dando origem a estruturas escolares distintas, destinadas a sujeitos distintos, que por sua vez se constituem como cidadãos de direitos distintos.

O aprofundamento dessa cisão andou *pari passu* com as transformações que se desenvolveram no âmbito internacional, especialmente as ocorridas a partir dos anos de 1970, quando o capitalismo buscou se reestruturar em nível planetário

para assegurar sua capacidade de acumulação. Ganham força as transformações decorrentes do aprofundamento da globalização e da ação de organismos internacionais como indutores das políticas neoliberais que reposicionaram as relações econômicas e políticas entre os países. Esse processo atingiu seu grau de maturidade na década de 1980, consolidando uma reconfiguração da estrutura do Estado, até então compreendido como provedor dos direitos sociais por meio de políticas universalistas e regulador das desigualdades sociais. Em substituição a esse modelo, instaurou-se o do Estado avaliador, parametrizado pela adoção do modelo de gestão empresarial e pelos interesses do chamado mercado. Esses novos “paradigmas” passam então a regulamentar a gestão da economia e a regular a vida social. Esse novo modelo não interfere apenas no comportamento estatal, mas traz profundas repercussões também no comportamento social, o que se desdobra na reconfiguração do profissionalismo de modo generalizado (KRAWCZYK, 2005).

Assim, a ideologia que fundamenta esse movimento reformista pressupõe a constituição de um novo sujeito social, como indicam Dardot e Laval (2016):

A concepção que vê a sociedade como uma empresa constituída de empresas necessita de uma nova norma subjetiva, que não é mais exatamente aquela do sujeito produtivo das sociedades industriais (p. 321). (...) Trata-se agora de governar um ser cuja subjetividade deve estar inteiramente envolvida na atividade que se exige que ele cumpra. (...) o efeito procurado pelas novas práticas de fabricação e gestão do novo sujeito é fazer com que o indivíduo trabalhe para a empresa como se trabalhasse para si mesmo. (p.327)

Como se vê, a complexidade da reconfiguração econômico-política requer mudanças no que há de mais profundo no ser humano – sua própria identidade. Por isso, a educação é convocada a ocupar lugar preponderante na transição rumo ao “ser humano neoliberal”. Nessa direção, as agências multilaterais como Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), a Organização Mundial do Comércio (OMC) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) são chamadas a atuarem como o braço intervencionista no campo educacional, promovendo mundo afora a subordinação da educação à lógica da produtividade empresarial (MOTA JÚNIOR; MAUÉS, 2014).

A reforma do Estado brasileiro, implementada nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995/2002), incorporou os mecanismos de governabilidade emprestados da gestão empresarial e aprofundou os ajustes das políticas educacionais às diretrizes multilaterais internacionais. A partir dessas diretrizes, as políticas públicas foram se desdobrando em orientações para os sistemas de ensino, o currículo, a avaliação, os modos de organização dos processos de ensino-aprendizagem, a formação de

professores, a vida profissional de educadoras e educadores. Escudadas no argumento de que o objetivo é a busca da eficiência, competitividade e produtividade, as políticas educacionais adotam modos de governança advindos da empresa (LIBÂNEO, 2018, p. 46) e definem ações voltadas para o desenvolvimento da formação, em todos os níveis de ensino, coadunadas com as necessidades de mão de obra advindas do mundo empresarial. Esse novo enquadramento pode ser resumido na compreensão da cidadania como sinônimo de consumidor e na adoção dos princípios do mercado como base para o direcionamento de todas as dimensões sociais. Forma-se, então, jovens que se integrarão a um mundo nada amistoso, marcado por um “monumental desemprego, uma enorme precarização do trabalho e uma degradação crescente, na relação metabólica entre homem e natureza, conduzida pela lógica societal voltada prioritariamente para a produção de mercadorias, que destrói o meio ambiente em escala globalizada” (ANTUNES, 2000, p. 35).

A dimensão econômica se sobrepõe às demais no percurso formativo de crianças, jovens e futuros profissionais. A adesão ao conceito de qualidade referenciada na racionalidade econômica empresarial contamina todo o percurso formativo e o fazer de seus sujeitos, consolidando um “modelo de pessoa e de sociedade” a serviço dos interesses da sociedade neoliberal (LIBÂNEO, 2018). O conhecimento poderoso, de que nos fala Michael Young (2007), tem perdido espaço nas diretrizes curriculares como a BNCC; a dimensão cultural é desconsiderada nos percursos formativos; as relações entre professores e alunos são aligeiradas e tecnicizadas; valores como a crítica, o compromisso coletivo, a responsabilidade social são substituídos pela inculcação de que a meritocracia e o empreendedorismo, ombreados com o desenvolvimento das competências necessárias ao mercado de trabalho, devem ser as balizas para a formação do “cidadão consumidor”. Os esforços são para impor à sociedade o predomínio da concorrência individual em detrimento de compreensões assentadas na ideia do bem comum, da solidariedade e da responsabilidade social.

Desse estrangulamento resulta o que, na visão de Santos, pode ser assim descrito:

Todo o processo de produção pedagógica é submetido à lógica do mercado: gestão escolar, relações ensino-aprendizagem, conteúdos programáticos, princípios pedagógicos do currículo e avaliação dos resultados. O sentido e as finalidades da educação incorporam a mercadorização já no âmbito da produção. A pedagogia do mercado adentra a escola pública e privada desde a concepção curricular, traspasa as práticas escolares e se evidencia nas políticas de avaliação heterônomas. (SANTOS, 2012, p. 20)

Em nossa análise, nos preocupamos com dois pontos fundantes dessa política educacional neoliberal – a formação de professores e as transformações da/na escola.

Se os processos educativos vêm sendo orientados pelo modelo empresarial, sua implementação requer começar pelos professores, formando-os dentro do espírito da empresa, como nos diz Laval (2019). Ou seja, a formação de professores constitui-se em elemento vital para o alcance dos objetivos neoliberais – adequar a formação aos seus princípios, pois professoras e professores são agentes de difusão ideológica, e tomá-la como espaço de geração de lucro. Grupos privados, regidos pela busca do lucro a ser alcançado por meio da mercadoria formação, segundo o Censo da Educação Superior de 2020 (BRASIL, 2020), concentraram, nesse ano, quase 80% de ingressantes em cursos de licenciatura. Mais detalhes sobre a formação de professores e as diretrizes que a regulamentam serão discutidas no item seguinte deste artigo.

Quanto às escolas, dentre as inúmeras alterações em curso, destaca-se a busca do gerenciamento e controle da vida de diretores, professores e alunos. Diretores e professores com formação precária são mais dependentes de orientações estabelecidas externamente ao seu fazer. Anderson (2017) nos diz que como diretores e professores mudam de turno e de escola frequentemente, a tomada de decisões é enfraquecida, e tanto os profissionais como os alunos serão mais flexíveis frente à instrumentalização de seus fazeres e saberes. Há também o aumento da intensificação e da padronização do trabalho docente que, forçosamente, seguem diretrizes curriculares centradas no desenvolvimento de habilidades e competências, no empreendedorismo, na meritocracia, nos projetos de vida mercantilizados.

Em oposição a esse quadro, defendemos o redirecionamento das políticas educacionais centradas no desenvolvimento de uma geração de estudantes com responsabilidade social, preocupada com a dimensão coletiva da vida e com a democracia. No entendimento de Libâneo (2018), é preciso orientar os processos de ensino-aprendizagem para o pleno desenvolvimento humano em suas dimensões cognitiva, afetiva, moral e estética. Esse caminho se coloca como elemento importante para a transformação das relações autoritárias, violentas e injustas que marcam a sociedade brasileira contemporânea.

A escola pública, laica, gratuita, obrigatória e com qualidade socialmente referenciada é direito de todas, todes e todos, e uma maneira de democratizar o acesso à cultura, e o desenvolvimento de valores democráticos e do senso de responsabilidade com a vida coletiva.

### *Formação de professores em tempos neoliberais*

A formação de professores no Brasil é uma arena marcada por disputas e controvérsias. Responsabiliza-se o professor pelo “fracasso” dos alunos e pelo baixo

índice de rendimento de escolas públicas em avaliações nacionais e internacionais. Em consequência disso, são propostas reformas curriculares nos cursos de formação de professores como solução para os problemas encontrados na educação pública, desconsiderando por completo variáveis diversas, cuja responsabilidade recai sobre o Estado e seus entes federativos, como, por exemplo, a falta de investimento em infraestrutura escolar, tais como estrutura física das unidades escolares (manutenção/construção de salas de aula, quadras, bibliotecas, laboratórios, sala de informática etc.), além dos baixos salários que caracterizam a categoria de trabalhadoras e trabalhadores da educação.

Organismos internacionais como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID<sup>2</sup>) periodicamente divulgam pesquisas sobre a saúde, a economia e a educação de países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento. Analistas das políticas educacionais evidenciam que a posição deste órgão atribuí ao professor, mesmo que indiretamente, a culpa pelo mau desempenho escolar do aluno. Ao comentar o baixo aproveitamento dos estudantes da Educação Básica da América Latina em exames como o Pisa<sup>3</sup>, por exemplo, pergunta-se qual seria a razão para essa defasagem, e a resposta recai sobre os docentes:

[...] Há um sólido consenso entre os especialistas de que o fator mais relevante para a aprendizagem escolar é a qualidade dos professores. Os professores mais eficazes são aqueles capazes de motivar a aprendizagem em seus alunos. (ELACQUA, HINCAPIÉ, VEGAS e ALFONSO, 2018, p. 5)

Elacqua *et al* ainda destacam a necessidade de as escolas da América Latina terem “professores eficazes para promover o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos em crianças e jovens” (idem, *ibidem*, p. 6). Para a concretização desse projeto de formação de professores tal como requerido por esses organismos, um dos dispositivos utilizados é a criação de diretrizes curriculares tanto para a Educação Básica quanto para os cursos de Pedagogia e demais licenciaturas. Dessa forma, por meio da legislação, consegue-se amparo legal e jurídico para justificar a adoção de políticas públicas que afetarão esses cursos, com desdobramentos importantes no chão da escola pública, como discutiremos posteriormente.

Essa culpabilização do professor facilita a ingerência de grandes *players* do mercado financeiro que, sob a forma de fundações, marcam presença nos conselhos e secretarias ligadas ao setor educacional brasileiro (Conselho Nacional de Educação - CNE, Secretarias Estaduais, Secretarias Municipais), influenciando a proposição de políticas públicas inspiradas em pressupostos neoliberais. Além disso, aproveitam-se financeiramente, ao receber recursos públicos para suprir supostas deficiências

nas diversas áreas do setor educacional, como gestão escolar, formação continuada de professores, avaliação, oferta de livros escolares, cursos extracurriculares etc., reiterando, nas diversas mídias de comunicação, discursos supostamente preocupados com a qualidade da educação pública ofertada pelo Estado aos mais vulneráveis, destacando sua ineficiência.

Somam-se a esse cenário, Instituições de Ensino Superior (IES) privado-mercantis, integrantes de grandes conglomerados financeiros, cujo negócio é a educação superior, que se valem do discurso da democratização do acesso de alunas e alunos oriundos das camadas socialmente vulneráveis ao Ensino Superior, para justificar a multiplicação da oferta de cursos e de matrículas – bem como a suposta importância de sua existência, a despeito da baixa qualidade de seus cursos –, uma vez que as universidades públicas não conseguem atender à grande demanda por vagas.

Tal fato, então, justificaria a “intromissão” do setor privado na garantia da qualidade da educação, principalmente em se tratando dos currículos de cursos de formação inicial de professores, estruturados de forma a garantir uma formação tecnicista, de domínio de técnicas e métodos de ensinar, com o intuito de “transmitir” saberes requeridos pelo mercado de trabalho, sem preocupação com seu papel social na construção de cidadãos ativos e reflexivos, como futuros docentes na escola básica.

A seguir, centramos nossos esforços na análise das duas últimas diretrizes nacionais para os cursos de formação de professores (2015 e 2019), embasadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996) para exemplificar o embate entre uma visão neoliberal de formação de professores, e uma visão crítica e progressista, disputando lugar no cenário da educação superior brasileira.

### *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores: disputas e controvérsias*

Especialmente a partir dos anos 1990, nos governos de Fernando Henrique Cardoso, houve um recrudescimento de políticas neoliberais em todas as áreas – na saúde, no mercado de trabalho, na assistência social e na educação, repercutindo, inclusive, na legislação, como mostram as incoerências da LDB de 1996, tais como o beneficiamento da iniciativa privada ao permitir que faculdades particulares e institutos de educação ofertem cursos de Licenciatura; ao não exigir formação pedagógica para o professor que atua na Educação Básica e por facilitar a proliferação de cursos de Formação de Professores a distância seguida da indiscriminada abertura de polos. Consequentemente, em vez de contribuírem para a efetiva profissionalização do fazer

docente, as políticas instituídas, muitas vezes reafirmam ainda mais a tradicional desqualificação das professoras e professores no Brasil e reiteram a suposta falta de qualidade da educação escolar pública, para assim justificar a interferência da iniciativa privada na educação. A falta de preocupação com as bases teórico-metodológicas, tão caras ao desenvolvimento do complexo processo de ensino, caracterizado pela interação de múltiplos saberes docentes, constituídos e construídos ao longo da formação do professor na interface com o contexto das práticas docentes, representa também uma lacuna importante nos currículos de cursos de Pedagogia e licenciaturas ofertados por IES privadas com fins mercantis.

O último Censo da Educação Superior Brasileira (BRASIL, 2020) evidencia a hegemonia do setor privado na oferta desse nível de ensino. Instituições desse setor representam 87,6% do total das IES; dentre estas, como forma de organização, predominam as faculdades, com 81,4%. Das matrículas nos cursos de licenciatura registradas em 2020, 33,6% concentram-se em instituições públicas e 66,4%, evidenciando a prevalência da formação de futuros docentes da Educação Básica pelo setor privado. Em 2020, as matrículas em cursos de licenciatura presencial representavam 40,7%, enquanto na modalidade a distância representavam 59,3% do total de matrículas (BRASIL, 2020). Esse movimento de substituição de cursos presenciais pelos a distância permitiu, por meio do decreto 9.057 de 25 de maio de 2017 (BRASIL, 2017), que IES ofertassem cursos na modalidade EaD sem que estes existissem de forma presencial. E mais: as IES eram dispensadas da necessidade de autorização para a criação de polos (BRASIL, 2017, Art. 14). Vê-se, portanto, nas brechas da LDB 9394/1996, que determina a preferência do ensino presencial na formação inicial de profissionais de magistério, com uso apenas subsidiário de recursos tecnológicos e de educação a distância (Artigo 62, parágrafo 3º), que a exceção virou regra.

Tais números indicam quanto o Brasil carece de investimentos e recursos públicos direcionados, especificamente, à criação de universidades públicas e à ampliação de vagas nas já existentes, a fim de incrementar a oferta de vagas na Educação Superior pública. Esses números também são significativos o bastante para ensejar reflexões sobre como a reestruturação produtiva do capital, ao exigir a diversificação de fontes de financiamento para a formação de capital humano, impacta na distribuição das verbas públicas e na vida financeira das famílias, que se veem obrigadas a participar do ônus requerido por sua passagem nos bancos escolares e/ou universitários. Por outro lado, em formação inicial, temos futuras professoras e professores da rede pública de ensino, os quais estão sendo formados/os por instituições de massa, que aprenderão a ensinar de acordo com uma abordagem tecnicista e instrumental, forjada por currículos formatados pelo mercado de trabalho, sem preocupação com a necessária formação

crítico-reflexiva, voltada para a emancipação do sujeito.

As diretrizes curriculares que pautam os cursos de formação de professores encarnam, em seus princípios e orientações, distintas concepções sobre o que se requer de um futuro professor, do ponto de vista didático, pedagógico, metodológico, bem como dos saberes necessários ao exercício da docência, de seu papel social na formação do cidadão, dentre outros aspectos igualmente importantes no exercício da docência. No Brasil, claramente se podem ver, nas diferentes diretrizes já propostas, pelo menos dois projetos educacionais em disputa: um que atende aos anseios empresariais, que enxerga, sobretudo, o potencial de comercialização de processos e produtos no lucrativo setor da educação, e aquele que enxerga a professora e o professor como alguém que tem um papel social a cumprir na vida de seus alunos, guiando-os por meio de um processo de aprendizagem que os leva à emancipação como sujeitos da/na história. É nesta última concepção que acreditamos e a que defendemos.

Desde as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores publicadas em 2002 (BRASIL, 2002), a noção de competência destaca-se na orientação do currículo da formação docente. O termo aparece 23 vezes no documento de sete páginas dessas DCNs, cujo Art. 3º, inciso I, declara que a competência deve ser considerada como concepção nuclear na orientação do curso. O Art. 4º aponta para a necessidade de se considerar “o conjunto das competências necessárias à atuação profissional” (BRASIL, 2002), na concepção, desenvolvimento e abrangência dos cursos de formação.

Após a chegada à presidência da República de Luiz Inácio Lula da Silva, no ano seguinte à aprovação da Resolução CNE/CP n. 1/2002, a noção de competências foi perdendo força no campo educacional, e algumas políticas educacionais foram reconfiguradas, alimentando-se de concepções de formação mais centradas no potencial social da profissão docente. Assim, em 2015, o MEC homologou novas diretrizes para a formação inicial de professores e gestores, por meio da Resolução CNE/CP nº 2 (BRASIL, 2015), para o ensino em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, nas diferentes áreas do conhecimento, incluindo o curso de Pedagogia. Essa resolução representou um grande avanço na promoção de uma formação mais crítica, reflexiva e inclusiva ao incorporar alguns elementos obrigatórios que devem ser tratados de forma transversal em todos os cursos de Licenciatura, a saber: “direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas” (BRASIL, 2015, Artigo 13, §2). Destacavam-se nela os conteúdos específicos de cada área de conhecimento e aqueles relacionados aos fundamentos da educação e formação na área de políticas públicas e

gestão da educação, bem como seus fundamentos e metodologias. Além disso, buscava dar conta, em seus artigos, tanto da formação inicial quanto da formação continuada e da valorização dos profissionais do magistério.

Se comparada à diretriz anterior, guiada pela noção de competências e habilidades, a CNE/CP nº 2/2015 apresentava um caráter progressista, uma vez que não centrava a formação no atendimento à demanda do mercado de trabalho. Ela explicitava claramente seus princípios formativos que visavam à necessária articulação entre teoria e prática, defendia uma sólida base teórico-pedagógica interdisciplinar, além de reconhecer a especificidade da formação docente, prever a articulação entre a formação inicial e continuada, entre as instituições formadoras e as instituições de Educação Básica. Destacava-se ainda o fato de a diretriz ser resultado de trabalho colaborativo, com engajamento do próprio Conselho Nacional de Educação (CNE) e de vários atores coletivos governamentais e não governamentais, profissionais da educação, entidades acadêmicas e sindicais, movimentos sociais etc. A resolução resgatou, portanto, as questões pedagógicas, a gestão educacional e os temas relativos à diversidade de sujeitos, culturas e saberes no contexto escolar, aspectos estes caros à profissão docente.

No entanto, o embate travado em função de distintos projetos de nação, característico do Brasil há tempos, mais uma vez parece ter sido vencido pelas forças do capital, e a resolução de 2015 não chegou a ser implantada. A iniciativa privada viu seus interesses mercantis ameaçados, por exemplo, pelo aumento da carga horária mínima das licenciaturas, pela exigência do cumprimento das práticas pedagógicas e do estágio curricular, pelos limites que impõe à implementação da formação complementar e segunda licenciatura, e para a EaD, dentre outros aspectos. Belettati, Pimenta e Lima (2021) sintetizam a forma como as IES privado-mercantis são beneficiadas:

A desvalorização da docência favorece o lucro das escolas-empresas que oferecem as licenciaturas ao possibilitar a diminuição do valor da folha de pagamento, que representa o seu maior custo. A precarização da profissão do professor oportuniza sua “substituição”, por exemplo, por recursos tecnológicos de correção e elaboração de provas, vídeos, cursos a distância etc. A legislação atual privilegia explicitamente esses grupos, ao omitir o tempo mínimo de integralização dos cursos de licenciatura, possibilitando ações inadequadas de IES que não primam pela boa qualidade da formação docente. (BELLETATI; PIMENTA; LIMA, 2021, p. 11)

Associações ligadas às IES privadas e comunitárias tais como Associação Brasileira das Universidades Comunitárias (ABRUC) e o Fórum das Entidades Representantes do Ensino Superior Particular (FÓRUM), dentre outras, solicitaram ao

MEC alterações nos prazos determinados pela lei (Parecer CNE/CP nº 7/2018), e este postergou a implementação das diretrizes por três vezes. Do outro lado, representantes de professores e pesquisadores ligados à Educação Superior pública, por meio de associações como Anped (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), Andipe (Associação Nacional de Didática e Práticas de Ensino), Forumdir (Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação e equivalentes das Universidades Públicas), Anfope (Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais da Educação), dentre outras, publicaram manifestos em defesa da resolução, realizaram encontros para proposição de políticas públicas de formação de professores e de valorização do magistério.

A despeito das manifestações contrárias, o MEC lançou, em dezembro de 2019, uma nova versão das diretrizes, intitulada Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, popularizada como BNC-Formação (Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019), desconsiderando a Resolução nº 2, de 2015. Foi resgatada a noção de competências como orientadora da formação de professores, utilizando como base o modelo utilizado pela Austrália para a formação docente, modelo este implementado desde 2009, com a incorporação de propostas neoliberais de controle maior sobre o trabalho docente com vistas ao desempenho no PISA (GONÇALVES; MOTA; ANADON, 2020). A proposta tem como pressupostos princípios e valores fundados na lógica mercadológica que tem caracterizado a Educação Superior privada, representada principalmente por conglomerados educacionais que assumem a educação como negócio, visando minimizar os gastos e maximizar os lucros. Tem-se, claramente, o predomínio de fins economicistas em detrimento dos pedagógicos.

Destaca-se, assim, na BNC-Formação, um forte caráter técnico-profissionalizante para a formação de professores, a fim de construir um perfil de docente que atenda aos moldes do neoliberalismo. O licenciando, portanto, deve ser “treinado” para reproduzir técnicas e métodos a serem aplicados em sua atuação futura como professor, além de desenvolver as competências e habilidades demandadas para a sua formação, de maneira que este profissional se insira perfeitamente no sistema educacional em vigor. O conceito de formação baseado em competências requeridas pelo mercado de trabalho, em que se baseiam os currículos e metodologias das licenciaturas nas IES privado-mercantis, não favorece a articulação entre teoria e prática, a reflexão sobre a realidade da escola pública e sobre práticas docentes progressistas que levem os licenciandos a se enxergarem como importantes atores e sujeitos de mudança no cenário da Educação Básica pública.

De acordo com Dourado (ANPED, 2019), esse documento representa um

retrocesso ao naturalizar a subordinação das diretrizes curriculares à BNCC, assumindo uma concepção de docência instrumental e, portanto, restrita. Articulada à prática – no sentido de praticismo – sem configurar-se como práxis de fato, ao segmentar conteúdos e metodologias e fazer alteração dos eixos formativos de maneira prescritiva. Em contraste com a concepção de formação docente e de qualidade da educação pública que professores, entidades, universidades, escolas e sindicatos vêm defendendo historicamente e que já estava bastante normatizada na Resolução nº 2/2015 do CNE, a BNC-Formação também não teria sido apresentada nem discutida com esses setores, configurando seu caráter impositivo e arbitrário, conforme explicita o trecho do manifesto a seguir:

Essa prática [...] de imposição de propostas curriculares desvinculadas das demandas formativas de estudantes e professores e da realidade concreta da escola pública brasileira desconsidera a pluralidade de ideias e concepções pedagógicas, os avanços do conhecimento no campo educacional e a autonomia universitária corporificada nos seus projetos de formação e não estabelece o necessário diálogo com os principais atores da formação de professores, os professores e estudantes tanto dos cursos de licenciatura, dentre os quais se destaca a pedagogia, quanto da escola básica a que esta formação se destina. (ANPED, 2019, s.p)

O documento da Anped (2019) atenta ainda para as consequências da lógica perniciosa que orienta a proposta da carreira docente, fundamentada em avaliações e certificação para o ingresso e progressão na carreira. Essas medidas expressariam não somente a intenção de desmonte dos cursos de formação de professores em nível superior, mas também o aprofundamento do processo de desprofissionalização da carreira docente.

No contexto mundial de globalização e livre mercado, as chamadas sociedades de mercado tem todas as suas atividades submetidas à lógica de valorização do capital, uma vez que o neoliberalismo passa a ser o sistema normativo. A educação, como se viu, não fica de fora disso; pelo contrário, absorve a ideia de capital humano para justificar um sistema de educação baseado em resultados, cuja tarefa tanto da escola básica quanto da educação superior – no caso a formação de professores – é formar trabalhadoras e trabalhadores adaptáveis às variações existenciais e profissionais em incessante movimento, utilizando-se, para isso, de uma pedagogia orientada pelos imperativos da inserção profissional.

Acreditamos, porém, que a resistência é possível, sobretudo após a recente substituição de governo (1º de janeiro de 2023), com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva. Esperamos que a educação pública de qualidade seja priorizada, e os profissionais

dessa área reconhecidos como importantes sujeitos na construção de um país mais justo e menos desigual. Acreditamos ser fundamental a retomada da discussão das Diretrizes Curriculares de 2015 para sua adequação e adaptação às novas condições pós-pandemia, após os intensos ataques à democracia e constantes campanhas de descrédito em relação à *res publica* e de desmonte de direitos adquiridos nas mais diversas áreas. Cursos de formação de professores ofertados preferencialmente por IES públicas; quando ofertados por IES privadas, estas devem ser rigidamente controladas por legislação específica e em articulação estreita com os parâmetros da formação nas universidades públicas. Investimentos na infraestrutura das escolas, formação continuada que leve em consideração aspectos pragmáticos do contexto escolar e regional, com o necessário aporte de diferentes teorias educacionais; valorização da professora e do professor por meio de planos de cargos e salários, dentre outras medidas, são essenciais para reverter a visão neoliberal da educação como bem ou produto e destacá-la como direito essencial.

Ao contrário do que preconiza a BNC-Formação, cuja ênfase é a formação de professores acrícos, meros reprodutores de técnicas e teorias, que desconsideram a realidade concreta da escola, sem estímulo a práticas reflexivas, Pimenta, Pinto e Severo (2020) defendem que as licenciaturas devem propiciar que os alunos desenvolvam conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que possibilitem a construção permanente de seus saberes docentes a partir dos desafios e necessidades postos pelo ensino, no cotidiano, como prática social. Eles destacam ainda a expectativa de que os cursos de formação de professores

mobilize(m) os conhecimentos da teoria da educação e da didática, necessários à compreensão do ensino como realidade social e, que desenvolva(m) neles, a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores. (PIMENTA; PINTO; SEVERO, 2020, p. 4)

O resgate do caráter epistemológico da ciência pedagógica, portanto, é imprescindível nos cursos de formação do futuro professor. Investigar a natureza do fenômeno educativo, dos conteúdos e dos métodos da educação, de seus procedimentos investigativos, com vistas a articular elementos da prática com as teorias educacionais, para contribuir no processo de humanização, mediado pelo professor, pela educação formal, no ambiente escolar. O fenômeno educacional não deve ser considerado de forma descolada da realidade, tendo como sujeitos escola e estudantes idealizados pelos manuais de condutas e técnicas de ensino e aprendizagem, como sugerem as diretrizes da BNC-Formação, por exemplo.

## *Reverberações das políticas neoliberais no Ensino Superior privado e o desmonte da Educação Escolar pública*

Como apontamos até aqui, o neoliberalismo é responsável não só por grande parte da degradação mundial das condições de vida e trabalho, mas também pela deterioração das instituições educacionais – universitárias e de educação básica. O desmonte da escola pública, que ganha forte intensidade na atualidade, está diretamente vinculado ao projeto de país que as políticas neoliberais empreendem. Da formação de professoras e professores para a Educação Básica, que ocorre prioritariamente nas IES privado-mercantis, à deterioração das condições de trabalho e remuneração de docentes, evidenciam-se mecanismos cruciais do desmantelamento e da fragilização da confiança na *res publica*, o que acaba por legitimar os processos privatistas perante a percepção da própria sociedade.

As reformas do Ensino Médio e a BNCC, que imprimem a visão economicista da educação em suas orientações curriculares, pedagógicas, de gestão e da estrutura interna das escolas públicas, mostram que o caminho consolidado no ensino superior começa a ser experimentado na Educação Básica e acabam por justificar a formação mínima e instrumental realizada nas IES privado-mercantis. Ensino Superior e Educação Básica atrelam-se às demandas do mercado de trabalho, que enseja trabalhadores moldados em suas subjetividades e capazes de responderem às exigências impostas por avaliações externas à escola, com indicadores de qualidade ligados à formação instrumental e outras formas de controle que operam desde os cursos de formação inicial e reverberam no chão da escola. Uma retroalimentação que, por fim, nutre e impulsiona o projeto de país de feições neoconservadoras.

Desse modo, é possível depreender que o desmonte da Educação Básica pública começa nos bancos acadêmicos das IES privado-mercantis, com currículos praticistas ombreados com a BNCC que, com profundas marcas ideológicas e reduzindo os indivíduos a simples mão-de-obra, normatiza o currículo assentado na aprendizagem por competências, mostrando-se incapaz de focalizar a formação humana como imprescindível.

Evidências desse quadro encontram-se na pesquisa de Kassis (2021), quando algumas licenciandas em cursos de Pedagogia de IES privado-mercantil manifestam sentir-se despreparadas para a docência frente às condições de sua formação inicial:

Eu não estou preparada para dar aula, tenho medo dos alunos, dos colegas, dos pais dos alunos, medo de não saber enfrentar. Não sei o que fazer se a criança não aprende. Não sei como as crianças se

desenvolvem e aprendem. (Maria, 48 anos, apud Kassis, 2021, p. 152)  
Eu não posso nem pensar em fazer um concurso para PEB porque se eu entrar numa primeira série não sei o que fazer para dar aula ou dar o pontapé inicial na alfabetização dos alunos. Eu tenho medo. Medo de encarar a turma, mas tenho mais medo do prejuízo que vou causar com essas crianças. (Geovana, 49 anos, apud Kassis, 2021, p. 152)

Com formação realizada em condições precárias, que partem de premissas didático-pedagógicas praticistas aportadas na visão economicista dessas IES, as futuras professoras e professores encontram-se despreparadas/os técnica, pedagógica e politicamente, ainda que possam realizar bons trabalhos em suas escolas de atuação a partir dos saberes da experiência que, cotidianamente, irão compondo seu repertório docente.

A frágil preparação profissional realizada nessas IES, alicerçada no neotecnicismo, conta com matrizes curriculares encolhidas em diminutas cargas-horárias, com deslocamento de parte significativa das disciplinas para o modelo à distância, com ausência de um projeto de estágio curricular, com número excessivo de alunos por sala e condições materiais deficitárias, dentre outras mazelas, culminando numa preparação meramente instrumental, o que, conseqüentemente, precariza a educação escolar pública, espaço de estudo dos filhos da classe trabalhadora. Temos em curso um projeto perverso de país que traz no discurso dominante a falácia da democratização do acesso como promotora da suposta equidade<sup>4</sup>, fazendo da educação escolarizada o sustentáculo da vulnerabilização dos sujeitos das classes sociais economicamente desfavoráveis.

Como exemplo dessa degeneração formativa é possível destacar que alunas egressas dos cursos de Pedagogia declaram optar por se ocuparem da docência na Educação Infantil, posto que se sentem despreparadas para as demandas do Ensino Fundamental, na medida em que não têm domínio dos conteúdos que necessitam ser ensinados, e tampouco dominam as possibilidades metodológicas para o ensino (KASSIS, 2021).

Nessas IES, os processos formativos flexíveis ganham centralidade, contrariando a necessária radicalidade, do ponto de vista dos princípios epistemológicos, que deve orientar e reger a prática de profissionais competentes tecnicamente e responsáveis politicamente. A relação com o conhecimento fica absolutamente alterada, e esta é a condição para se praticar currículos instrumentais, formação aligeirada e o não aprofundamento teórico, elementos capazes de obliterar a formação de sujeitos-professores posicionados em termos de conhecimento, o que nos conduziria na direção da construção de um projeto contra- hegemônico de educação para toda a

classe trabalhadora, incluindo aí a formação de professoras e professores.

Não somente a concepção de ensino se altera, mas também de aprendizagem, que adota a idêntica noção de aprendizagem-flexível, mediada pelas novas tecnologias e pelas chamadas metodologias ativas. As tecnologias da informação e comunicação, que virtualizam a relação professor-aluno, provocam um afastamento dos sujeitos do processo, enfraquecendo as relações, diminuindo os espaços de diálogo e a construção coletiva do conhecimento, insinuando que o papel da professora e do professor pode ser substituído pela busca autônoma das educandas e educandos, justificando a adoção das tais metodologias ativas e a própria oferta de cursos no modelo a distância. Kuenzer nos ajuda nessa explicitação:

Na aprendizagem flexível, o conceito de comunidade de aprendizagem implica o deslocamento do professor e do conteúdo para o grupo, que participa, se envolve, pesquisa, interage, cria, com a mediação de algum orientador. O professor passa a ser organizador de conteúdos e produtor de propostas de curso, de abordagens inovadoras de aprendizagem, em parceria com especialistas em tecnologia; a relação presencial passa ser substituída pela tutoria, que acompanha a aprendizagem dos alunos. (KUENZER, 2017, p.2).

As considerações de Kuenzer a respeito das desfigurações dos processos formativos decorrentes do formato virtual são identificadas por docente entrevistada por Salces (2020) em sua pesquisa, e evidenciam como a busca do lucro é o elemento diretivo da atuação de IES privado-mercantis:

[...] com o objetivo de diminuir os custos das disciplinas, algumas IES estão saindo da modalidade 100% presencial para uma modalidade meio termo: metade interativa, metade presencial. Isso dificulta também que a gente passe mais tempo com aluno naquela disciplina para auxiliá-lo a entender melhor os processos relacionados a isso. Se antes você tinha 90 horas com o aluno em sala de aula, hoje você tem 30 porque uma grande parte da disciplina é feita no ambiente virtual, e isso faz com que haja dificuldades para o entendimento da matéria [...]. (Lúcia, professora formadora que atua em cursos de Licenciatura em uma IES privado-mercantil, apud SALCES, 2020, p. 171)

Nesse processo de desqualificação da formação docente, vale destacar, ainda, o apagamento do debate epistemológico acerca da Pedagogia como ciência, em contraposição ao que autores como Libâneo (2021), Pimenta (1996), Pinto (2017), Saviani (2012), Franco (2008) e outros defendem, o que tem contribuído para a formação de profissionais com fragilidades teóricas em relação ao campo da educação. Quando os cursos de licenciatura deixam de abordar questões contextuais, políticas e

epistemológicas acabam por impedir que seus egressos, na condição de docentes da Educação Básica, realizem análises das próprias condições objetivas da realidade do trabalho docente e de sua própria profissionalidade

Defendemos que a formação deste profissional-professor/a necessita ser contornada por qualidade teórica, técnica e política que se expressa no projeto político-pedagógico e pela qualidade do trabalho dos docentes formadores das referidas IES, pela compreensão de questões humanísticas e sociais que estarão presentes no trabalho formativo de crianças e jovens em fase de preparação para a vida. Compreendemos que na formação de professoras e professores é central a perspectiva da emancipação e o domínio de saberes e conhecimentos que lhes permitam liberdade de escolha, de ação, ainda que consideremos a interferência das demais condições sociais, econômicas e políticas que permeiam sua existência. Mas, de qualquer maneira, cabe à educação escolar agir na contramão da lógica excludente do mercado de trabalho, criando condições para que se vislumbre dignidade no futuro daquelas e daqueles que frequentam os bancos escolares.

### *Condições de trabalho: projeto de desprofissionalização*

O conceito de formação profissional necessita ser balizado pela noção de que este percurso compreende formação inicial e formação continuada, mas, sobretudo, está atrelado às condições de trabalho de professoras e professores. Pouco ou nada vale pensar em investimentos na formação do professor, se suas condições de trabalho não são alteradas. A prática docente se efetiva a partir das condições materiais vividas por professoras e professores. “O contexto institucional é a dimensão que demarca as condições objetivas e materiais nas quais o exercício da docência está inserido” (PINTO, 2015, p.115). Além disso, a cultura da unidade escolar, que se expressa em grande parte em seu Projeto Político Pedagógico, consolida valores que permeiam a atividade docente. Isso nos ensina que a formação profissional só pode ser compreendida se contextualizada.

É certo afirmar que o trabalho docente nas IES deve contribuir para formar profissionais que tenham condições de, a partir de sua vivência acadêmica e ao longo de sua vida profissional, apropriar-se de conhecimentos no sentido de sua emancipação e compromisso social. Todavia, a precarização crescente da realidade de ensino nas IES privadas afeta diretamente essa perspectiva na medida em que não oferece, minimamente, condições para o exercício da autonomia no trabalho pelos egressos, afetando a qualidade do trabalho a ser por eles realizado. Sobre isso, Almeida, Salces

e Fernandes destacam que

nesse processo os professores perdem o controle do próprio tempo, dimensão estruturante do seu trabalho. Daí parecer-nos ser novamente pertinente sinalizar o crescente esvaziamento da formação e atuação dos professores, cada vez mais destituídos das condições para estabelecer os objetivos e os rumos do seu trabalho. (ALMEIDA; SALCES; FERNANDES, 2021, p. 285)

Valemo-nos novamente da voz de uma professora formadora participante da pesquisa de Salces (2020), em que ela aponta que além da intensificação do trabalho, há outros transbordamentos que dizem respeito à ausência de professoras e professores especialistas nas disciplinas, fazendo delas e deles polivalentes no ensino, o que torna missão hercúlea o aprofundamento teórico.

Os professores acabam circulando por várias disciplinas, várias frentes, isso é positivo no sentido de aprender mais, mas, por outro lado, precisa ter uma preparação maior, obviamente porque você não conhece todas as referências da área. Então esse tempo que não é remunerado e que seria o tempo que precisaríamos ter para aprofundar nessas referências, muitas vezes não acontece (Regina, professora formadora de um grande grupo conglomerado de ensino superior, apud SALCES, 2020, p. 171)

Isso revela o caráter precarizante conferido ao trabalho docente nessas IES, além de associar a baixa qualidade na formação pedagógica das futuras e dos futuros professoras/es, revelando a aderência ao discurso oficial neoliberal que contorna as relações de trabalho contemporâneas. Tudo isso irá repercutir nas práticas dos egressos quando em sua atuação profissional na Educação Básica, além de afetar a constituição de sua identidade docente e do modo de pensar sua própria profissão.

As dinâmicas de ensino, tanto nas IES privado-mercantis como na Educação Básica, revelam um processo produtivo que aliena na medida em que há uma evidente divisão social do trabalho: questões pedagógicas são definidas por especialistas da confiança da mantenedora à revelia de professoras e professores, o que inclui a retirada de sua autonomia no planejamento, restando ao professorado aplicar o que foi definido em instâncias gerenciais. A autonomia docente fica subsumida em função da divisão social do trabalho e das condições precárias da realização de suas práticas. Almeida, Salces e Fernandes (2021) apontam que as práticas docentes absolutamente controladas pelas políticas neoliberais ganham feições perversas com a imposição do uso de materiais prontos e apostilados, nas escolas públicas, dentre outras tantas ações verticalizadas.

A perda da autonomia docente também ganha contornos claros decorrentes do modo gerencial com que as escolas públicas são conduzidas. A falta de democracia no acesso aos documentos que deveriam balizar o processo pedagógico é sonegada às professoras e professores, minando a possibilidade de discussão e partilha coletiva no direcionamento e desenvolvimento do trabalho pedagógico. Professor entrevistado na pesquisa de Almeida, Pimenta e Fusari evidencia como esse controle sobre as práticas docentes se efetiva. Diz ele:

O projeto pedagógico de todas as escolas que trabalhei parece ficar num cofre forte - ele é praticamente inacessível aos professores. Fala-se dele, dizem que é discutido, mas na realidade apenas se define as metas que a diretoria regional quer, mas o plano político pedagógico real não é discutido. (M.S.C, professor de geografia, apud ALMEIDA; PIMENTA; FUSARI, 2021, p. 283).

Esse quadro traçado nos leva a apontar que o docente da escola pública está diretamente ligado ao cumprimento de metas impostas pelas políticas públicas sem, contudo, poder participar de sua elaboração, submetendo-se à divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, como bem aponta Enguita (1991). Cumprem, assim, um importante papel na cadeia produtiva, ainda que indiretamente, quando se analisa a partir do ponto de vista marxiano acerca do papel do trabalho na produção capitalista.

As consequências que as políticas educacionais neoliberais trazem para o campo da formação docente e para a escola pública – espaço de atendimento da maioria das crianças e jovens brasileiros oriundos da periferia social do país – carecem de imediato enfrentamento. No momento em que o Brasil busca se reinventar na perspectiva da justiça social e da democracia, cabe a pergunta: o que formadores de professores e docentes da escola pública podem fazer para o enfrentamento das desigualdades que assolam nosso país e vitimizam parcelas significativas da população, especialmente as crianças e jovens em idade escolar?

A despeito das ingerências resultantes da hegemonia neoliberal no currículo e nos cursos de formação de professores, os diferentes atores envolvidos com a educação escolar pública podem atuar nas brechas não preenchidas pela legislação educacional, deixando-se guiar, em suas ações, pelo objetivo de levar os estudantes a adquirir conhecimento poderoso. A BNCC e a BNC-Formação, interpretadas pelos olhos progressistas de gestores, professores e instituições formadoras, podem inspirar uma práxis docente que persiga o êxito escolar de todos os alunos no processo de ensino e aprendizagem, além de promover a construção da autonomia e da emancipação do futuro professor. Esse, então, consciente de sua função social, poderá

inspirar em seus alunos e alunas, por meio de sua práxis, o desejo de superação das desigualdades. (ALMEIDA, SALCES, FERNANDES, 2021, p. 16)

O alcance de patamares dignos no atendimento dos direitos educacionais consagrados se constitui como via para superar o largo período histórico em que as desigualdades educativas se continuam como parte da desigualdade social estruturante do país.

### *Considerações Finais*

Vale (2011) nos diz que privatizar é deslocar o interesse público e subordiná-lo ao privado, concedendo a este último o direito de autorregulação. É exatamente esse o caminho da desfiguração do atendimento do direito à educação em nosso país, estabelecido constitucionalmente, que a coloca a serviço do enriquecimento de setores privados por meio da mercadorização dos processos educativos.

Na busca por delinear os contornos deste movimento, tratamos aqui de dimensões estruturantes e complexas da educação brasileira, buscando ressaltar os processos políticos que a mantém prisioneira de interesses mercantis e distante do que seria esperado para a formação da juventude na perspectiva da emancipação humana.

As políticas neoliberais, conservadoras, impactam a educação em todos seus níveis e modalidades. E é entre a desqualificação e a desvalorização da educação pública, promovidas pelo Estado, que as IES privado-mercantis vêm disputando a implementação de um projeto de sociedade, de educação e de nação, veiculado por meio da formação precária e da atuação docente proletarizada em favor do lucro e da preparação de pessoas para integrarem o mercado do capital, distanciando a escola e os cursos de licenciatura do lugar que viabilize, pela via do conhecimento, a emancipação dos sujeitos para atuarem socialmente na condição de partícipes do processo de humanização e de (re)construção social democrática.

A depauperação da formação inicial da professora e do professor da Educação Básica e o esvaziamento da construção da profissão docente são parte do percurso da precarização dos processos educativos escolares que, nas IES privado-mercantis, é permeado pela desvalorização da força de trabalho, materializada pelo desmonte dos direitos trabalhistas e das condições de trabalho de seus professores formadores, característica das relações estabelecidas entre as IES e o corpo docente que se baseiam em modelos empresariais-corporativos, na exploração e intensificação do trabalho docente. Com condições de trabalho cada dia mais proletarizadas e índices de

qualidade cada dia mais ajustados em bases tecnicistas, docentes dos diversos níveis de ensino sujeitam-se às definições que os afastam da possibilidade da ocorrência da práxis educativa.

Na Educação Básica, observa-se o controle dos processos educativos a partir da padronização curricular, da gestão baseada na racionalidade técnica advinda do mundo empresarial e da retirada da autonomia docente, o que é favorecido pelas avaliações e definições exteriores à escola, moduladas por organismos internacionais em acordo com o mercado de trabalho que enseja trabalhadoras e trabalhadores com subjetividades flexíveis.

É imperativo a implementação de políticas públicas que assegurem o direito à educação pública, laica, gratuita e socialmente justa, sobretudo àquelas e aqueles que pertencem às classes menos favorecidas economicamente, e viabilizem processos formativos em Instituições de Ensino Superior pautados pela pedagogia emancipadora.

Esse imperativo não pode ficar circunscrito a discursos e trabalhos acadêmicos, pois há espaço para ganhar corpo em nossa práxis neste momento de guinada da vida política do país. Há muito a ser feito, pois a força das articulações nacionais-internacionais em favor da manutenção do *status quo* é poderosa. Mas relembramos que o campo educacional é marcado por disputas e que elas sempre se farão presentes em razão dos distintos interesses sociais e políticos. Por essa razão é que advogamos em favor do muito a ser construído no campo dos propósitos da educação pública, de sua organização e implementação, tendo como bússola a perspectiva da emancipação humana, da igualdade e da justiça social.

## Referências

ALMEIDA, Maria I.; PIMENTA, Selma G.; FUSARI, José C. Socialização, profissionalização e trabalho de professores iniciantes. In: MAGALHÃES, Jonas *et al* (orgs). **Trabalho docente sob fogo cruzado**. Rio de Janeiro, UERJ/LPP, p.270-297, 2021.

ALMEIDA, Maria. I.; SALCES, Claudia D.; FERNANDES, Tiago. R. O que pode a escola pública diante das desigualdades? **Revista de Educação**. PUC-Campinas, v. 26, 2021. <http://doi.org/10.24220/2318-0870v26e2021a5328>.

ANDERSON, Gary. Privatizando subjetividades: como a Nova Gestão Pública (NGP) está criando o profissional da educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. n. 3, p. 593-626, 2017.

ANPED. **Entrevista com Luiz Dourado (UFG) sobre propostas de alterações nas Diretrizes 02/2015 para Formação de Professores**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/entrevista-com-luiz-dourado-ufg-sobre-propostas-de-alteracoes-nas-diretrizes-022015-para>. Acesso em 09 dez. 2019.

ANTUNES, Ricardo. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. In: GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. (orgs.). **La ciudadanía negada**: Políticas de exclusión en la educación y el trabajo, Buenos Aires, CLACSO, 2000, p. 35-48.

BELLETATI, Valéria. C. F.; PIMENTA, Selma. G.; LIMA, Vanda. M. M. Formar professores intelectuais crítico-reflexivos nos cursos de licenciatura apesar das diretrizes nacionais: transgressões possíveis. **Nuances Estudos sobre Educ.**, Presidente Prudente, v. 32, 2021. <https://doi.org/10.32930/nuances.v32i00.8706>. Acesso em 08 nov. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em 09 nov. 2022.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Estudos e Pesquisas Educacional Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Superior**. Brasília, DF: Inep, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areasde-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 12 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto MEC nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o Art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 2017. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm). Acesso em 14 fev. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, 2002. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf). Acesso em 14 fev. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em 08 nov. 2022.

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

ELACQUA, Gregory; HINCAPIÉ, Diana; VEGAS, Emiliana; ALFONSO, Mariana. **Profissão professor na América Latina**: por que a docência perdeu prestígio e como recuperá-lo? Banco Interamericano de Desenvolvimento, 2018. Disponível em: <https://publications.iadb.org/publications/portuguese/document/Profiss%C3%A3o>

professor-na-Am%C3%A9rica-Latina-Por-que-a-doc%C3%Aancia-perdeu-prest%C3%ADgio-e-como-recuper%C3%A1-lo.pdf . Acesso em 14 fev. 2023.

ENGUITA, Mariano. F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarianização. In **Teoria & Educação**, no 4, 41- 61. Porto Alegre: Pannonica. 1991.

FRANCO, Maria. A. S. **Pedagogia como ciência da educação**. São Paulo: Cortez, 2ª Ed. 2008.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e Educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomas Tadeu da; GENTILI, Pablo. (Org.). **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo?** P.949-964. Brasília, CNTE, 1996.

GONÇALVES, Suzane da R.V.; MOTA, Maria R. A.; ANADON, Simone B. A Resolução CNE/CP n. 2/2019 e os retrocessos na formação de professores. In: **Revista da Anfope**, vol. 02, 2020. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/610>. Acesso em 03 fev. 2023.

KASSIS, Renata N. **A formação docente nas Instituições de Ensino Superior Privadas: tensões enfrentadas por professores e alunos nos cursos de Pedagogia**. 2021. 227 f. Tese. Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2021. Disponível em <https://repositorio.unifesp.br/xmlui/handle/11600/63778>

KRAWCZYK, Nora. Políticas de regulação e mercantilização da educação: socialização para uma nova cidadania? **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 799-819, 2005

KUENZER, Acácia Z. Trabalho e Escola: a aprendizagem flexibilizada. **Revista do Tribunal Regional do Trabalho da 10ª Região**, v. 20, n. 2, p. 13-36, 2017

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

LIBÂNEO, João C. Cap. II - Políticas Educacionais neoliberais e escola: uma qualidade de educação restrita e restritiva. In: LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. M. M. (orgs). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar**. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018, p. 44-87.

LIBÂNEO, José C. Diretrizes Curriculares Nacionais da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita de formação profissional de educadores. In: FRANCO, Maria Amélia Santoro; MASCARENHAS, A. D. N.; MOREIRA, J. da S. (Orgs.). Dossiê temático: Pedagogia: epistemologia, saberes e práticas. **Rev. Eletrônica Pesquiseduca**. Santos, V.13, p.743-774, novembro 2021

MOTA JUNIOR, William. P.; MAUÉS, Olgaíses C. O Banco Mundial e as políticas educacionais brasileiras. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1-11, out./dez. 2014.

PIMENTA, Selma. G. (Org.). **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1996.

PIMENTA, Selma. G.; PINTO, Umberto de A.; SEVERO, José L. R. de L. A Pedagogia como locus de formação profissional de educadores(as): desafios epistemológicos e curriculares. In: **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-20, 2020. Disponível em:

<https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em 10 nov. 2022.

PINTO, Umberto de A. A Didática e a docência em contexto. In: MARIN, Alda J.; PIMENTA, Selma G. (Orgs.) **Didática: teoria e pesquisa**. Araraquara/SP: Junqueira&Marin, 2015. p. 113 e 124.

PINTO, Umberto de A. Graduação em Pedagogia: apontamentos para um curso de bacharelado. In: SILVESTRE, M. A; PINTO, U. A (Orgs). **Curso de Pedagogia: avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais**. São Paulo: Cortez, 2017.

RIBEIRO, Gustavo F. Afinal, o que a organização mundial do comércio tem a ver com a educação superior? **Rev. Brasileira de Política Internacional**, Vol. 49, p. 137-156, 2006.

SALCES, Claudia D. de. **Ser professor formador de professores na Educação Superior privada contemporânea**. 2020. 221 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

SANTOS, Vinício de M. Educação pública brasileira: lengua de madeira e políticas de apagamento. In: BOTO, Carlota et al (orgs). **A escola pública em crise: inflexões, apagamentos e desafios**. São Paulo: Livraria da Física. P. 289-308. 2020.

SAVIANI, Demerval. A Pedagogia no Brasil: história e teoria. 2ª Ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

VALE, Andrea A. **As faculdades privadas não fazem pesquisa porque não querem jogar dinheiro fora: a trajetória da Estácio de Sá, da filantropia ao mercado financeiro**. 2011. Tese. Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, 2007.

ZEICHNER, Kenneth. Introdução. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Kenneth (Orgs.). **Formação de professores S/A: tentativas de privatização da preparação de docentes da educação básica no mundo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 11-17, 2019.

## ‘Notas de fim’

1        Na década de 1930, com o movimento dos Pioneiros da Escola Nova, respirou-se um clima de renovação do sistema educacional brasileiro com propostas centradas na defesa da laicidade, gratuidade e obrigatoriedade da educação. Nos anos de 1950/60, intelectuais e movimentos sociais formularam projetos educacionais humanistas e inovadores, propondo a constituição de um sistema nacional de ensino mais democrático e popular, levando à Campanha em Defesa da Escola Pública, sendo duramente reprimidos pela ditadura militar em 1964. Entre 2003 e 2016, anos dos governos petistas, com a participação de setores organizados da sociedade, formulou-se políticas educacionais como parte de iniciativas que objetivavam o desenvolvimento interno e a melhora das condições de vida e trabalho da população, e novamente a reação conservadora e autoritária colocou fim a essa ‘ousadia’ com o golpe de 2016, que levou Temer à presidência do país, e a eleição do ultradireitista Jair Bolsonaro (2019/2022).

2        Instituição internacional sediada em Washington criada em 1959 para prestar ajuda financeira aos países da América Latina e do Caribe. Subscrita inicialmente pelas nações americanas, conta desde 1974 com doze nações fora do hemisfério, entre elas a Grã-Bretanha. Seus principais acionistas são Estados Unidos, Canadá, Brasil, Argentina e México (Adaptado de SANDRONI, Paulo. *Novíssimo Dicionário de Economia*. São Paulo: Editora Best Seller, 1999, p. 54).

3        Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, traduzido de *Programme for International Student Assessment*.

4        Equidade não é sinônimo de igualdade. O termo, amplamente apresentado nos discursos neoliberais e documentos oficiais dos organismos internacionais dos anos 1990, promove uma articulação entre os conceitos de ‘justiça’ e ‘naturalização das diferenças’, inclusive sociais, entre as pessoas (GENTILI, 1996).