

## Discurso neoliberal do protagonismo juvenil e impactos no trabalho docente na Educação Profissional

### Neoliberal discourse on youth protagonism and impacts on teaching work in Professional Education

### Discurso neoliberal del protagonismo juvenil e impactos en el trabajo docente en la Educación Profesional

Rosângela Maria Matias de Souza<sup>1</sup>

 <https://orcid.org/0000-0003-0825-4358>

Ana Lúcia Sarmiento Henrique<sup>2</sup>

 <https://orcid.org/0000-0002-1536-7986>

**Resumo:** O objetivo do artigo é discutir a relação entre o discurso neoliberal do protagonismo juvenil e o trabalho docente na Educação Profissional integrada ao Ensino Médio. Desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica, de enfoque qualitativo, com abordagem hermenêutica como possibilidade metodológica, sob a lente do materialismo histórico-dialético, baseadas em um referencial teórico que analisa a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Base Nacional Curricular de Formação Docente (BNC de Formação Docente) e a Lei do Novo Ensino Médio. Na análise, fica evidente a ampla privatização da educação, a precarização da formação e do trabalho docente, e a disseminação do discurso neoliberal do protagonismo juvenil como engodo que aliena o jovem da formação na perspectiva crítico-emancipatória do sujeito.

**Palavras-chave:** Discurso neoliberal. Protagonismo juvenil. Precarização do trabalho docente.

**Abstract:** The objective of the article is to discuss the relationship between the neoliberal discourse of youth protagonism and teaching work in professional Education integrated to High School. We developed a bibliographical research, with a qualitative focus and hermeneutic approach as a methodological possibility, under the lens of historical-dialectic materialism based on a theoretical framework that analyzes the Nacional Common Curricular Base (BNCC), the National Curricular Base for Teacher Training (BNC of Teacher Training) and the New Secondary Education Law. In the analyzes, the broad privatization of education is evident, the precariousness of training and teacher work, and the dissemination of the neoliberal discourse of youth protagonism as a decoy that alienates young people from training in the subject's critical-emancipatory perspective.

**Keywords:** Neoliberal discourse. Youth protagonism. Precariousness of teaching work.

---

<sup>1</sup> Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do IFRN. E-mail: [rosangelammatias@gmail.com](mailto:rosangelammatias@gmail.com).

<sup>2</sup> Doutora em Educação Pela Universidade Complutense de Madrid. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do IFRN. E-mail: [analuciasarmientohenrique@gmail.com](mailto:analuciasarmientohenrique@gmail.com).

**Resumen:** El objetivo del artículo es discutir la relación entre el discurso neoliberal de protagonismo juvenil y el trabajo docente en la Educación Profesional integrada al Enseñanza Media. Desarrollamos una investigación bibliográfica, de enfoque cualitativo, con enfoque hermenéutico como posibilidad metodológica, bajo la lente de materialismo histórico-dialéctico, a partir de un referencial teórico que analiza la Base Nacional Común Curricular (BNCC), la Base Nacional Curricular de Formación Docente (BNC de Formación Docente) y la Ley Nueva Enseñanza Media. En el análisis queda evidente la amplia precarización de la educación, la precarización de la formación y del trabajo docente, y la difusión del discurso neoliberal del protagonismo juvenil como sueño que aliena al joven de la formación en la perspectiva crítico-emancipadora del sujeto.

**Palabras-clave:** Discurso neoliberal. Protagonismo juvenil. Precariedad del Trabajo docente.

## Introdução

Neoliberalismo é, como afirma Draibe (1993), “[...] um discurso e um conjunto de regras práticas de ação (ou de recomendações), particularmente referidas a governos e a reformas do Estado e das suas políticas” (Draibe, 1993, p. 88, grifo da autora), ao discutir sobre políticas sociais do Estado neoliberal no contexto da América Latina. Draibe (1993) destaca três propostas na agenda de programas sociais de países que adotaram essa ideologia: a descentralização; a focalização e a privatização, de forma que a descentralização se concentra em como aumentar a eficiência e a eficácia do gasto, priorizando a organização nas esferas municipais; a focalização se ocupa em direcionar o gasto social a programas e públicos selecionados; e a privatização que diz respeito ao processo de deslocamento de “produção de bens e serviços públicos para o setor privado” (Draibe, 1993, p. 97).

No Brasil, a partir dos anos 1990, a reestruturação do Estado, como recomendação de entidades supranacionais, tais quais o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM), é executada como tentativa de superação da crise, redefinindo as políticas sociais em que são desenvolvidas reformas educativas pensadas para o contexto da América Latina e Caribe (Silva; Azevedo, 2012) por grupos do grande capital.

Nessa redefinição, a participação de grupos de interesse da sociedade civil é potencializada, ampliando o escopo de privatização da coisa pública. Nesse sentido, entidades da sociedade civil envidam esforços, valendo-se de múltiplas formas de privatização (Peroni, 2018), atuando na Educação pública por meio de políticas de *accountability*<sup>3</sup>, produção de livros e materiais didáticos e na formulação e execução de políticas educacionais.

---

<sup>3</sup> Numa tradução livre do inglês, o termo *accountability* significa prestação de contas, porém carrega usualmente o sentido de controle, fiscalização e responsabilização. Maia e Oliveira (2019) afirmam que o termo “[...] traz implicitamente a responsabilização pessoal pelos atos praticados e explicitamente a exigente prontidão para a prestação de contas, seja no âmbito público ou no privado’ [...]. Trazendo o termo para o contexto da educação e reforçando as reflexões acerca do conceito de *accountability*, acrescenta-se à compreensão do seu significado, ranqueamento e classificações [...]” (Maia; Oliveira, 2019, p. 1615).

No âmbito das políticas educacionais, destacamos as reformas mais recentes, pós-golpe de 2016, marcadas pelo retrocesso com o estabelecimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com a Lei n. 13.415/2017, que reforma o ensino médio (Silva, 2018). Consequentemente, dispositivos como a Base Nacional de Curricular para Formação Docente (BNC–Formação Docente), a Resolução CNE/CP n. 02, de 20 de dezembro de 2019, que 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), a Resolução CNE/CP n. 01, de 27 de outubro de 2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada) e a Portaria nº 24, de 19 de janeiro de 2021, que dispõe sobre o Sistema Nacional de Reconhecimento e Certificação de Saberes e Competências Profissionais (Re-Saber), também foram criados.

Esse pacote de dispositivos legais caracteriza-se pelo desmonte da educação de qualidade socialmente referenciada; pela definição e orientação de currículos esvaziados da possibilidade de formação crítica e emancipadora dos sujeitos (Curado Silva, 2020).

Conforme esses documentos, os currículos de formação discente e docente têm como base a aquisição de habilidades e competências que, segundo o discurso neoliberal, são capacitações necessárias às demandas do século XXI (Duarte, 2008). Nesse sentido, a expressão “protagonismo juvenil” tem feito parte do campo semântico da “cantilena” neoliberal (Shiroma; Evangelista, 2007), desde os documentos resultantes de fóruns que antecederam esse arcabouço legal, figurando fartamente nos dispositivos legais voltados para o ensino médio.

O protagonismo juvenil é apregoado na sociedade brasileira por meio de formulação de políticas educacionais e se faz presente na legislação e na elaboração de materiais formativos para estudantes, docentes e gestores, idealizados por entidades da sociedade civil. Esses materiais têm direcionado a atividade docente para uma formação do educando alinhada a interesses da lógica neoliberal, alienando o(a) estudante de uma formação crítica e emancipadora. Esta formação deve ser viabilizada pela ação docente de professores bem formados, que tenham também recebido formação nessa perspectiva crítico-emancipadora. Com o embate desigual de forças, a formação neste sentido tem sido distanciada tanto na formação inicial quanto continuada.

Os agentes transnacionais reconhecem o potencial transformador e de resistência dos professores. Shiroma e Evangelista (2007) destacam que “intelectuais ligados ao Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe – PREALC – afirmaram que ‘o maior obstáculo para a implementação das reformas educativas é o professor’” (Shiroma; Evangelista, 2007, p. 533). A partir dessa premissa, compreende-se o engendro desses estruturadores na arquitetura do

discurso neoliberal de desqualificação e descredibilização do trabalho docente, tanto na desvalorização desse profissional, quanto na ampliação dos cursos de licenciatura na rede privada, que privilegiam formações aligeiradas, e na centralização do conhecimento na aquisição habilidades e competências que, na realidade, colocam o professor como um mero aplicador de materiais prontos, pautando seu trabalho na pedagogia do lema “aprender a aprender” (Duarte, 2008). Para Duarte (2008), as pedagogias centradas nesse lema deturpam a real compreensão da psicologia vigotskiana, secundarizando o seu caráter marxista, enquanto associam-na ao discurso ideológico de base capitalista. São pedagogias que “retiram da escola a tarefa de transmissão do conhecimento objetivo, a tarefa de possibilitar aos educandos o acesso à verdade” (Duarte, 2008, p. 23).

Considerando esse cenário, Oliveira (2021) enfatiza que “para acompanhar as demandas da sociedade do conhecimento, a escola e os docentes precisam se renovar, reformar, transformar. Os organismos internacionais desempenham um papel crucial nesse sentido, são os principais difusores do discurso da reforma” (Oliveira, 2021, p. 257).

Como se percebe, são muitos os aspectos imbricados, envolvendo a atuação de agentes transnacionais e a instrumentalização do Estado para a manutenção da hegemonia capitalista. É nessa perspectiva que fazemos uma reflexão sobre a quem serve esse discurso do protagonismo juvenil na educação pública, uma vez que os(as) estudantes não poderão desenvolver plenamente sua capacidade crítica, no sentido da formação como sujeito crítico, dado que as reformas educacionais se ocupam em fragmentar também a formação docente, esvaziando a possibilidade de formação político-histórico-cultural dos professores, seja na formação inicial ou continuada.

Propomos como objetivo deste trabalho discutir a relação existente entre o discurso neoliberal do protagonismo juvenil e a precarização do trabalho docente, tomando como base documentos oficiais que orientam a formação e o trabalho de professores e professoras da educação básica. Nossa perspectiva de análise se fundamenta no materialismo histórico-dialético, por entendermos a educação como parte de uma totalidade histórico-social, sujeita a projetos societários constantemente em disputa. Neste estudo de abordagem qualitativa, desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica e documental, com abordagem hermenêutica como possibilidade metodológica para analisar e compreender os textos. Para tanto, elegemos como categorias *a priori* a serem estudadas nos materiais analisados “protagonismo juvenil” e “trabalho docente”.

O artigo é desenvolvido em quatro seções, além da introdução. Na seção dois, faremos uma reflexão sobre neoliberalismo e privatização da educação, apresentando seus os tipos e dimensões. Na seção três, discutiremos o protagonismo juvenil proposto pelos documentos e materiais utilizados no ensino médio, enfocando a educação profissional e técnica de nível médio. A seção quatro apresentará a questão da precarização do trabalho docente à luz da exploração do discurso do protagonismo juvenil

como resultado da análise, realizada com base no referencial teórico. E, por fim, apresentaremos as considerações finais.

### **Neoliberalismo e privatização da educação pública**

O neoliberalismo adquire matizes diversos, conforme a sociedade em que é desenvolvido. Tem, na sua racionalidade, a finalidade principal de aumentar as taxas de lucro e manter sua hegemonia, desenvolvendo-se nos países por meio de desregulamentações, privatizações, desestabilização e supressão não só de sindicatos como também de políticas sociais.

Na concepção de Harvey (2008),

O neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio. O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas; o Estado tem de garantir, por exemplo, a qualidade e a integridade do dinheiro. Deve também estabelecer as estruturas e funções militares, de defesa, da polícia e legais requeridas para garantir direitos de propriedade individuais e para assegurar, se necessário pela força, o funcionamento apropriado dos mercados. [...] As intervenções do Estado nos mercados (uma vez criados) devem ser mantidas num nível mínimo, porque, de acordo com a teoria, o Estado possivelmente não possui informações suficientes para entender devidamente os sinais do mercado (preços) e porque poderosos grupos de interesse vão inevitavelmente distorcer e viciar as intervenções do Estado (particularmente nas democracias) em seu próprio benefício (Harvey, 2008, p. 12).

Conforme o autor, no neoliberalismo, os papéis desenvolvidos pelos indivíduos e pelo Estado são bem delineados a partir das relações de poder e coerção que este, como mecanismo de atuação do sistema econômico e empresarial, estabelece sobre aqueles. Importante enfatizar o destaque que autor tece acerca do juízo que o sistema econômico faz sobre a intervenção do Estado nos mercados, demarcando que os teóricos do neoliberalismo atestam uma certa ignorância do Estado para tratar de assuntos de mercado, denunciando um dos elementos que repousam no discurso de ineficiência do Estado.

Acerca do termo neoliberalismo, Damião e Félix (2013) apontam que sua origem se deu a partir de 1938, pelo sociólogo alemão e economista Alexander Rüstow, no *Colloque Walter Lippmann*, realizado em Paris. O ideário redefinia o liberalismo clássico, sob influência do liberalismo neoclássico, na direção da destruição das estruturas que oferecessem obstáculo à lógica de mercado (Damião; Félix, 2013). Os autores ressaltam ainda que os mecanismos de controle, como regras políticas, jurídicas e comerciais, são desenvolvidos pelos países capitalistas centrais sobre os países subdesenvolvidos,

garantindo que não haja “necessidade de impérios políticos organizados nem uso da força militar” (Damião; Félix 2013, p. 215).

No contexto da América Latina, em tempos recentes, Ibarra (2011) reconhece o neoliberalismo como uma doutrina e destaca como uma das suas principais características o fato de ela “dar vazão a difusões de visões ideológicas distorcidas da realidade ou da história” (Ibarra, 2011, p. 246). Nesse sentido, a capacidade de mimetizar é inerente a essa doutrina, apropriando-se de termos de outras vertentes, dando-lhes nova roupagem e ares de inovação.

Também é no campo do discurso que o neoliberalismo descredibiliza os serviços públicos com a finalidade de solapar o Estado, uma vez que a construção de políticas sociais nos seus moldes serve de base para o ciclo de precarização dos serviços públicos que se agudiza ao longo do tempo, sempre em benefício do Estado máximo para o grande capital e Estado mínimo para a classe trabalhadora. Na educação pública, o discurso de melhoria da qualidade tem seduzido gregos e troianos, abrindo portas para a ampla privatização da educação pública que se materializa de formas diversas.

Peroni (2018) aponta como formas de privatização da educação a

alteração da propriedade, ocorrendo a passagem do estatal para o terceiro setor ou privado; [...] parcerias entre instituições públicas e privadas com ou sem fins lucrativos, em que o privado acaba definindo o público; ou, ainda, aquilo que permanece com a propriedade estatal, mas passa a ter a lógica de mercado, reorganizando principalmente os processos de gestão e redefinindo o conteúdo da política educacional (Peroni, 2018, p. 213).

Essas formas podem estar combinadas entre si na perspectiva neoliberal, otimizando o processo e, conseqüentemente, intensificando o estrangulamento dos serviços públicos para tornar evidente uma suposta “ineficiência” do Estado.

Motta e Andrade (2020) apresentam dimensões centrais do conceito empresariamento da educação, elencando:

a *mercantilização* (processo pelo qual a educação escolar é subsumida à forma e à lógica da mercadoria), a *mercadorização* (processo pelo qual a educação escolar é transformada em nicho de mercado) e a *subsunção da educação ao empresariado* (processo pelo qual o empresariado brasileiro assumiu, em íntima relação com Estado estrito e organismos internacionais, as direções moral e intelectual das educações pública e privada) (Motta; Andrade 2020, p. 4).

As autoras ressaltam ainda que essas dimensões “estão profundamente imbricadas”, e destacam a “privatização do tipo clássico”, aquela que diz respeito à venda propriamente dita do patrimônio público a empresas ou grupo de investidores, e a “mercadorização do processo educativo nas redes públicas” (Motta; Andrade, 2020, p. 4).

As empresas educacionais atuam na rede pública largamente, articulando-se entre si em diversas frentes. No que diz respeito à formação inicial, Barreto (2015) afirma que, com a ampliação do ensino fundamental, baseada na Emenda Constitucional n. 59/2009, houve necessidade de formação de professores para atender à demanda, dado que a referida emenda estabelece a obrigatoriedade de formação em nível superior para docentes que atuam em todos os níveis educacionais. A autora salienta que, com a alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN), Lei n. 9394/1996, de 20 de dezembro de 1996, a educação a distância passou ser aceita em todos os níveis de ensino, fato que permite a expansão da formação docente.

Essas alterações propiciam a abertura de muitos cursos de licenciatura nessa modalidade em instituições privadas, aquecendo esse mercado educacional, mas sem reflexos consideráveis na qualidade da educação.

Barreto destaca ainda que, entre 2001 e 2011, observou-se “uma taxa de crescimento de 46% no número de alunos” nos cursos de educação superior. Na Educação a Distância, ainda segundo a autora, “saltaram de insignificante 0,6% para 31,6% em 2011. Nesse intervalo, as matrículas nos cursos de pedagogia passaram de 29,3% a 65,7% do total de estudantes” (Barreto, 2015, p. 682).

Na etapa do nível médio, a atuação do empresariado educacional é ampliada, principalmente na educação profissional, por ocasião o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), criado pela Lei n. 12.513/2011, caracterizando a expansão e privatização dessa modalidade.

Melo e Moura (2016) evidenciam que “o Pronatec é criado e entra em vigor sob o discurso da falta de mão de obra qualificada” (Melo; Moura, 2016, p. 105). Os autores destacam que a decisão sobre a concepção da formação destinada à classe trabalhadora, no Programa, ficou a cargo do Sistema “S” e de outros segmentos privados, subsidiados com fundo público. Isso se materializou no Bolsa-formação (estudante e trabalhador), refletindo a lógica de transferência de recursos públicos para o privado, sob o amparo da lei de parcerias público-privadas (PPPs), Lei n. 11.079, de 30 de dezembro de 2004.

Para além dessa transferência, no campo do ideológico, ocorre transferência de lógica privada por meio de PPPs, com vistas à manutenção da hegemonia do sistema vigente, na disputa pelo conteúdo da educação pública brasileira. Caetano (2018) alerta sobre a implantação de lógica privada na educação pública por meio da realização de programas de formação docente desenvolvidos por entes privados na educação pública em escala global. Analisando o Programa Ensina Brasil, que recrutava e selecionava jovens talentos proporcionando formação inicial voltada ao desenvolvimento de práticas para a sala de aula e habilidades de liderança (humildade, resiliência, resolução de problemas, entre outros), a autora assegura que

as principais habilidades desenvolvidas nas formações são ligadas às habilidades socioemocionais: alinhamento de valores, resiliência e persistência, humildade e empatia, ser comunicativo, motivador e colaborador, pragmatismo e responsabilização, capacidade de resolução de problemas e sonhar grande (<https://www.ensinabrasil.org/sejaumensina>, 2016). Essas habilidades tornam-se sete critérios para a seleção dos participantes. Em nenhum momento, é citado conteúdo pedagógico ou formação política-pedagógica mais ampla, o que nos faz refletir sobre a formação desse novo professor que tem assumido um lugar de destaque no mercado formativo docente (Caetano, 2018, p. 127).

Caetano (2018) destaca ainda que o investimento e o interesse das empresas privadas ocorrem não apenas na formação docente como na alteração da própria lógica de formação, apontando que programas de formação aligeirados, como o Ensina Brasil, passam “a ser componente chave da maioria das versões de privatização, ameaçando alterar tanto as formas quanto o conteúdo do trabalho na escola, atingindo diretamente a cultura escolar e a relação estabelecida entre professores, alunos e comunidade” (Caetano, 2018, p. 128).

Cabe ressaltar ainda o respaldo que esses entes encontram para atuar por meio do Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024), Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, destacadamente nas Metas 6, 7 e 11<sup>4</sup>, com foco e intensificação da ação dessas entidades privadas no estabelecimento do ideário neoliberal na educação pública, em que esses grupos, via PPPs, empenham-se em atender aos objetivos de implantar a educação em tempo integral (Meta 6), promover a qualidade da educação, tomando como base as avaliações em larga escala (Meta 7), e colaborar com a ampliação da educação profissional (Meta 11).

Em discussão sobre a precarização do trabalho docente, Kuenzer (2021) destaca a flexibilização como estratégia neoliberal que

define o projeto pedagógico da acumulação flexível em várias dimensões: na concepção de aprendizagem, flexível, cada vez mais mediada pelas tecnologias de informação e comunicação; nas propostas curriculares, como ocorreu com a flexibilização do Ensino Médio na última reforma; no aligeiramento da formação em todos os níveis de ensino, incluindo a formação de professores, para produzir subjetividades flexíveis; na organização e gestão dos processos de trabalho, flexibilizando o trabalho docente (Kuenzer, 2021, p. 238).

---

<sup>4</sup> A Meta 6 visa “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica”; a Meta 7 propõe, “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb”; e a Meta 11 objetiva “triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público”. BRASIL, 2014. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação –PNE (2014-2024)** e dá outras providências, Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 30 out. 2023.

Nessa perspectiva pontuada pela autora a respeito da formação docente, destacamos ainda a atuação de entes privados na formação continuada de docentes no âmbito da educação pública, por meio de parcerias firmadas com secretarias de estados e municípios, que aplicam a cartilha dessa pedagogia colocada por Kuenzer (2021). A professora chama a atenção para as implicações desse ideário e destaca:

do ponto de vista epistemológico, tem-se as concepções pós-modernas como cimento ideológico do regime de acumulação flexível; todo modo de exploração precisa de um discurso ideológico que lhe dê consistência, preenchendo as lacunas que o caracterizam, para que pareça verdadeiro. Assim é que várias concepções sobre conhecimento, aprendizagem, professor, aluno foram apresentados de forma a conduzir a adesões acríticas, dado seu caráter aparentemente verdadeiro (Kuenzer, 2021, p. 238).

Esse discurso, que captura a adesão acrítica de docentes, gestores, estudantes e da sociedade em geral, é solidificado de tal forma que sua ruptura se torna quase impossível diante da articulação dos diversos mecanismos estratégicos utilizados pelo sistema hegemônico, comprometendo a emancipação dos sujeitos.

### **Protagonismo juvenil e emancipação do sujeito**

No escopo do Novo Ensino Médio, o discurso neoliberal se utilizou do argumento de liberdade de escolha dos jovens sobre sua formação, destacando-se ainda nesse contexto a educação profissional como nicho de exploração. Como pilares que sustentaram a reforma do Ensino Médio, Moura e Lima Filho (2017) destacam que

os principais argumentos justificadores são nitidamente de caráter ideológico e viés neoliberal, apoiando-se sobretudo em três aspectos: crítica ao assim denominado “currículo rígido” atual e, em consequência, na necessidade premente de sua substituição por outro “flexível, enxuto e dinâmico”; na proposição do estabelecimento de itinerários formativos diferenciados no EM, de forma a “valorizar a escolha” dos estudantes para aquele itinerário que mais os satisfaça, concedendo-lhes o chamado “protagonismo juvenil”; no estabelecimento da “escola de tempo integral” (Moura; Lima filho, 2017, p. 119).

A construção de uma aura positiva sobre essas proposições do neoliberalismo na redefinição das políticas, como já mencionado, faz parte dessa característica mimetizadora de discursos de viés neoliberal. A ideia de um “currículo rígido”, com muitas disciplinas que não seriam alvos do projeto de vida dos jovens, e a “valorização da escolha” individual soou e ainda soa como o canto da sereia, levando a comunidade escolar, e principalmente o jovem, para uma armadilha de modelagem, conformação e reprodução do ideário neoliberal.

Contrapondo esse argumento da liberdade de escolha, é uma obviedade constatar que esta inexistente quando um limitado número de alternativas é apresentado e as escolhas já foram previamente determinadas, mas não pelos adolescentes e jovens. Krawczyk e Ferretti (2017) enfatizam esse argumento, dado que eles não poderão “escolher uma formação sólida geral” e no que concerne aos cinco itinerários formativos, a “oferta dependerá das propostas e condições concretas de cada estado e de cada escola” (Krawczyk; Ferretti, 2017, p. 37-38). Na realidade brasileira, muitos municípios possuem apenas uma escola que oferta o Ensino Médio, cabendo a indagação de como fica a questão do protagonismo juvenil nesses casos, na perspectiva do neoliberalismo.

Considerando esse quadro, o protagonismo juvenil delineado por Costa<sup>5</sup> (2006) é uma “modalidade de ação educativa” e diz respeito à “criação de espaços e condições capazes de possibilitar aos jovens envolverem-se em atividades direcionadas à solução de problemas reais, atuando como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso” (Costa, 2006, p. 179).

Carvalho e Noma (2011) explicam que “a ideia do protagonismo juvenil [...] está fundamentada no reconhecimento de que os jovens são atores sociais, portadores de novas identidades coletivas” (Carvalho; Noma, 2011, p. 180), porém chamam a atenção para a denominação “atores sociais”, por transportar “a contradição entre atividade e passividade para outro plano, menos visível” (Carvalho; Noma, 2011, p. 180).

Os jovens são chamados a atuarem na sociedade por meio de projetos esvaziados da possibilidade de formação política emancipadora e que escamoteiam a necessidade de real engajamento na luta por políticas sociais, redirecionando-os para colaboração no projeto hegemônico. A promessa, no entanto, é de empoderamento, educação para a cidadania e autonomia.

Ainda esclarecem Carvalho e Noma (2011):

A união de autonomia, cidadania e competência, no discurso do protagonismo juvenil, está voltada, essencialmente, à sobrevivência do indivíduo em uma sociedade em que não há mais garantias, sobretudo em relação ao mercado de trabalho. Nesse sentido, em uma sociedade sem garantias, compete ao indivíduo desenvolver as próprias habilidades, isto é, sem respaldo de direitos sociais e sem filiar-se a movimentos coletivos. Dessa maneira, o indivíduo autônomo que desenvolveu suas habilidades entra em atividade – tornando-se sujeito ativo – e relaciona-se com outros indivíduos. Todavia, é importante evidenciar que a relação entre os indivíduos ativos ocorre em decorrência de objetivos individuais, o que não altera o estado de isolamento particular e supõe uma peculiar noção de cidadania. Assim, a mobilização dos jovens atende a uma agenda de interesses pessoais, em uma manipulação estratégica, como condição de construção do consentimento, hoje modernizada e

---

<sup>5</sup> Antônio Carlos Gomes da Costa é um dos teóricos cuja obra sobre a Pedagogia da Presença fundamenta a Metodologia da Escola da Escolha, adotada na rede pública por ocasião da implantação do tempo integral nas escolas de Ensino Médio.

sob o controle da mídia, para a recriação de uma base de legitimidade personalista e, conseqüentemente, antidemocrática (Carvalho; Noma, 2011, p. 180-181).

As constatações evidenciadas pelas autoras, no que concerne à condição da sociedade e à condição do jovem que tem no ideário neoliberal seu ventríloquo, tornam-se exponencialmente preocupantes dado o contexto pandêmico e de *necropolítica* brasileira. O conceito de *necropolítica* foi desenvolvido pelo filósofo camaronês Achille Mbembe. Para o autor, esse conceito se refere às formas contemporâneas que subjugam a vida ao poder da morte” (Mbembe, 2018, p. 71). Mbembe desenvolve a obra com base nos “conceitos de biopoder, de Foucault, e de estado de exceção e estado de sítio, de Agamben, para argumentar que o direito de matar emerge a partir da noção de que o outro é o inimigo, ‘apela à exceção, à emergência e a uma noção ficcional do inimigo’”, como destacam Sefair e Cutrim (2019, p. 31).

Imersos nesse contexto necropolítico que define os destinos dos cidadãos, é necessário preparar o terreno para pôr em vigor toda essa lógica, enquanto *status quo*. Daí que a pedagogia desenvolvida sob domínio da lógica neoliberal assume o lema do “aprender a aprender”, como colocado por Duarte (2001), centrado na pedagogia das competências.

Ramos (2001), discutindo sobre a pedagogia das competências, observa que a noção de competência difundida pela escola é a de que esse conhecimento promoveria o encontro entre trabalho e formação. Para tanto, explica:

No plano do trabalho, verifica-se o deslocamento do conceito de qualificação em direção à noção de competência. No plano pedagógico, testemunha-se a organização e a legitimação da passagem de um ensino centrado em saberes disciplinares a um ensino definido pela produção de competências verificáveis em situações concretas e específicas. Essas competências são definidas em relação aos processos de trabalho que os sujeitos deverão ser capazes de compreender e dominar (Ramos, 2001, p. 1).

Essa noção que tem orientado os dispositivos legais educacionais e é explorada nos materiais de formação, tanto para docentes quanto para discentes, sustenta mecanismos de monitoramento e controle da educação. Esses mecanismos alimentam bases de dados que constituem uma rede de informações privilegiadas, colocadas sob controle do empresariado educacional no âmbito da educação pública. Dessa forma, sendo essas competências supostamente mensuráveis, realimentam o sistema no sentido de propiciar a construção de novas formulações, sejam de políticas públicas, materiais didáticos ou de discurso aberto nas redes de comunicação (TV, rádio, internet), articuladas não no sentido de mitigar as desigualdades sociais, pois esta é condição natural de existência do capitalismo, mas com o objetivo de garantir a permanência do viés ideológico neoliberal.

Nesse sentido, os jovens são alijados da possibilidade de desenvolvimento na perspectiva da formação humana integral, sem uma oferta de educação que propicie sua emancipação como sujeitos críticos.

Mueller e Cechinel (2020) destacam a ênfase da BNCC do Ensino Médio nas competências socioemocionais e o “caráter explicitamente tecnicista” (Mueller; Cechinel, 2020, p. 15). Nela, o “discurso neoliberal de escolha individual, liberdade, flexibilidade, criatividade, heterogeneidade e pluralidade” causa preocupação por estar alinhado às políticas internacionais de avaliação de desempenho estudantil, tendo como base para essas avaliações as disciplinas de português e matemática (Mueller; Cechinel, 2020, p. 17).

Tal discurso sustenta a necessidade de reformas considera os indicadores de avaliações em larga escala como parâmetros de avaliação da qualidade na educação básica, porém coloca em evidência dados que comemoram *ranking* de escolas privadas ou fomentam a atuação de entes privados na educação pública. Dessa forma, os indicadores referentes à rede federal indicam, dentro daqueles parâmetros, o elevado grau de desempenho dos alunos<sup>6</sup>, mas é ignorado ou mascarado nos quadros comparativos publicizados.

Valões *et al.* (2020) destacam que o Ensino Médio Integrado (EMI), modelo estruturante dos Institutos Federais (IFs) e de algumas escolas estaduais, tem sido preterido no que se refere ao cálculo e divulgação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) das escolas que adotam tal estrutura. O EMI nos IFs constitui “modelo formativo que visa a formação integral do aluno, por meio da superação da dicotomia entre conhecimento intelectual e técnico e pela adoção do trabalho como princípio educativo” (Valões *et al.*, 2020, p. 18).

As escolas de Rede Federal historicamente apresentam resultados muito satisfatórios no que se refere à qualidade na educação e à formação dos jovens. Essas instituições têm apresentado resultados nessas avaliações de larga escala superiores aos resultados de países desenvolvidos. Naturalmente, essas escolas federais deveriam servir como parâmetro de qualidade, isto é, serem tomadas como base para a formulação de políticas públicas, mas o que se tem constatado é o discurso de depreciação do ensino dos IFs. Observa-se a tentativa de privatizá-los, quando, por exemplo, são utilizados como *locus* de programas de formação de viés exclusivamente mercadológico, sem qualidade compatível com os Institutos, a exemplo do Programa Novos Caminhos. Ainda nessa tentativa de desqualificação, cabe ressaltar a retenção de recursos, agravada pela aprovação da Emenda

---

<sup>6</sup> Institutos federais alcançam média similar à de países desenvolvidos em exame internacional. Disponível em: <https://www2.ifmg.edu.br/portal/noticias/alunos-de-institutos-federais-alcancam-media-de-paises-desenvolvidos-em-exame-internacional>. Acesso em: 02 jun. 2021.

Constitucional n. 95/2017<sup>7</sup>, que congela os “gastos”, e as intervenções de ordem neoconservadoras nas reitorias, justamente pelo fato de os IFs constituírem-se também como espaço em que o protagonismo juvenil se configura diferentemente do modelo explorado pelo ideário neoliberal, promovendo aos jovens real possibilidade de emancipação como sujeitos críticos e autônomos.

Cumpra salientar que o ideário de viés neoliberal tem alcançado muitos IFs também por meio do currículo. Consta-se a ênfase em disciplinas como Empreendedorismo, por exemplo, e mais especificamente, no que tange à nossa discussão, tem-se a introdução da “pedagogia *coach*”, com aplicação do *coaching* educacional na formação continuada de professores com vistas a melhorar a aprendizagem dos alunos<sup>8</sup>. A adesão à essa perspectiva de formação acarreta impactos importantes explicitados no tópico seguinte.

### **Precarização do trabalho e apagamento da função docente no “protagonismo juvenil”**

Os professores já foram reconhecidos por intelectuais reformistas da educação como obstáculos às reformas educacionais pelo seu potencial de organização e transformação da sociedade (Shiroma; Evangelista, 2007). Giroux (1997). Ao abordarem a condição dos professores como intelectuais transformadores, identificam que o papel do professor como formador de cidadãos ativos e críticos tem sido ignorado nas recomendações e documentos. Quando consideram esses profissionais, as reformas educacionais reduzem os docentes “ao *status* de técnicos de alto nível cumprindo ditames e objetivos decididos por especialistas”, ausentes da realidade cotidiana da sala de aula (Giroux, 1997, p. 157). Kuenzer (1999) apresenta uma análise na qual constata que as reformas educacionais estão alinhadas no sentido de inviabilizar a construção da identidade docente e de construir um professor “tarefeiro”, formado para desenvolver uma educação voltada “aos sobrantes”, que precisam tão somente da educação fundamental, utilizada apenas como um instrumento contra o caos social (Kuenzer, 1999, p. 180).

É um contexto que, de longa data, se ocupa em privar do professor a sua condição de intelectual transformador, de educador crítico-reflexivo, seja na formação inicial ou continuada, seja no desenvolvimento do trabalho docente, por meio de reformas educativas, de modo que as políticas neoliberais se encarregam de garantir que se torne um colaborador dócil do projeto neoliberal.

---

<sup>7</sup> A Emenda constitucional 95/2016 instituiu o Novo Regime Fiscal, limita por 20 anos os “gastos públicos”.

<sup>8</sup> Ver BARROQUEIRO, C., SOUZA, M., ROMÃO, U., MORAES, A., OLIVEIRA, J., ROMERO, F. (2017). Coaching educacional na formação de professores para melhorar o processo de aprendizagem dos alunos do Instituto Federal de São Paulo. In J. Pinhal, F. Costa, & R. Faria, (Eds.), *As pedagogias nas sociedades contemporâneas – Desafios às escolas e aos educadores. Atas do XXIII Colóquio da AFIRSE Portugal*. Lisboa: AFIRSE Portugal e Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Nesse sentido, Pires e Cardoso (2020) destacam a formação da comissão bicameral, em 2019, que tinha por objetivo revisar e atualizar a Resolução CNE/CP n. 02/2015 e instituir a BNC de Formação Docente. Quase 100% da comissão tinha vínculo com a esfera privada e setores e movimentos empresariais, apenas dois membros vinculados à rede pública de ensino.

A formação docente prescrita nos dispositivos legais sustenta uma formação fragmentada, aligeirada e livre de formação política crítico-emancipadora, centrada, como enfatizamos, na aquisição de habilidades e competências, e é essa formação que será reproduzida para os alunos.

No que se refere aos materiais de formação dos alunos, apontamos o esvaziamento do trabalho docente e da sua condição de intelectual transformador da sociedade, tornando-o mero executor de materiais prontos. A Figura 1 apresenta parte de um plano de aula pronto, desenvolvido pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), para a etapa do Ensino Médio.

A disponibilização de planos de aulas prontos ataca a autonomia do docente e desrespeita a subjetividade dos estudantes e da comunidade na qual estão inseridos, por mais que seja orientada a possibilidade de alterações e adequações à realidade dos estudantes. São materiais desenvolvidos pelos grupos do Terceiro Setor que disseminam a lógica neoliberal na educação pública e, no caso da Figura 1, amparam o desenvolvimento do protagonismo juvenil nas escolas de Ensino Médio.

Nesse processo, o professor também é posto como o tutor (Moraes; Monteiro; Henrique, 2020, p. 334-335), tendo como objetivos tutorear os estudantes em problemas, orientando-os no protagonismo e no seu projeto de vida, promovendo o domínio das emoções.

Nessa direção, vale reforçar que os currículos estão impregnados da pedagogia *coach*, principalmente no Ensino Médio, orientando a formação e o trabalho docente. Scherer e Gräff (2020) discutem as implicações da inserção dessa pedagogia na atuação dos professores, ao analisarem o papel do docente em um contexto de capitalismo flexível e emocional. As autoras inicialmente chamam a atenção para a constituição de uma educação customizada e ao posicionamento dos professores como tutores ou *coaches* dos estudantes, enfatizando que “expressões como *flexibilidade, competência, responsabilidade, eficácia e necessidade de resultados* passem a compor a pauta pedagógica contemporânea” (Scherer; Gräff, 2020, p. 5). Elas avaliam como importantes para a compreensão da docência no âmbito constituição a centralidade na flexibilidade, na emotização, que é a mobilização das próprias potencialidades a partir da utilização das emoções, e destacam: “nesse contexto, caberia ao *coach* (profissional que coordena o processo ou professor) identificar as singularidades dentro de um coletivo e desenvolver uma proposta pedagógica pautada pelas diferenças, e; ao *coachee* (cliente ou aluno) projetar mudanças e construir estratégias, a partir de um ponto de ação” (Scherer; Gräff, 2020, p. 7).

É importante ressaltar que todo esse jogo faz parte do processo de docilização neoliberal, porque sujeita o indivíduo a uma aptidão para modelagem, conforme a necessidade do sistema vigente. Também é necessário esclarecer que os sentidos e significados encapsulados nos termos e conceitos utilizados no escopo do neoliberalismo congregam tonalidades próprias dessa doutrina, ela tem uma natureza que lhe é própria e da qual não pode flutuar. Por exemplo, para um professor ou *coach* trabalhar aspectos ligados às singularidades, às diferenças, necessariamente, esses aspectos serão desenvolvidos tendo como lastro essa doutrina. Assim, serão trabalhados considerando o individualismo, uma autonomia que atende aos ditames neoliberais e, portanto, uma falsa autonomia. Vale acentuar que a captura de termos de pautas progressistas faz parte das estratégias neoliberais, alijando os indivíduos de uma formação crítica, muitas vezes direcionando-os para lutas que defendem os interesses do capitalismo em detrimento dos próprios interesses e dos interesses seus iguais.

Nessa conjuntura, a dimensão do capitalismo emocional comporta o controle e gestão das emoções, tendo como alicerce discursos de autoajuda, conforme frisam as autoras (Scherer e Gräff, 2020, p. 8). É possível observar na Figura 1 o apelo à sensibilidade e aos astros na orientação do plano de aula. No mesmo material, a autogestão emocional é trabalhada em uma aula sobre a capacidade de adaptação, a partir do termo “resiliência”. Para dar conta dessa responsabilidade, a competência emocional deve ser buscada pelos professores para que atendam ao perfil necessário para o desenvolvimento das disciplinas de viés *coach*. Os docentes passam a se apropriar de forma tal desse ideário, a ponto de caírem em sofrimento emocional quando, em sua performatividade, não atendem às demandas exigidas pelas pedagogias contemporâneas. Ao assumir-se como professor-*coach*, esse profissional se constitui “um motivador da turma, através de sua postura, de sua fala e de perguntas que direcionem a aprendizagem” (Scherer; Gräff, 2020, p. 8).

Sob o projeto pedagógico do capital, conforme Kuenzer (2021),

o professor é deslocado, portanto, de sua condição de organizador de situações significativas de aprendizagem para promover a transição do senso comum e dos saberes tácitos para o conhecimento científico, que não se dá espontaneamente. Essa função conferia à intervenção pedagógica decisivo papel. Agora, o professor da vez é o que usa as novas tecnologias para planejar e produzir aulas a distância que podem ser reproduzidas inúmeras vezes, e às vezes online, nem sempre acompanhando seus alunos mediante tutoria, que pode ser assumida por outros profissionais a menor custo. Assim, o professor passa a assumir papel secundário nas relações de aprendizagem, que se deslocam para o grupo, que interage com ou sem seu apoio (Kuenzer, 2021, p. 246-247).

**FIGURA I** – Parte de plano de aula pronto. Aula 28: Razão sensível e encantamento do mundo

 **Objetivo Geral**

- Refletir sobre a coexistência de pensamento racional e sensibilidade como um atributo indispensável para o encantamento do mundo.

 **Material necessário**

- Recortes do “horóscopo do dia” de algum dos principais jornais da cidade ou do estado.

 **Roteiro**

ATIVIDADES PREVISTAS	DESCRIÇÃO	PREVISÃO DE DURAÇÃO
Atividade: O que os astros nos fazem dizer?	<b>1º Momento:</b> Conversação inspirada no “horóscopo do dia”, entre colegas de mesmo signo.	10 minutos
	<b>2º Momento:</b> Socialização das ideias e conversação com toda a classe.	30 minutos
Avaliação.	Avaliação do educador.	5 minutos

**Fonte:** Material do educador - Aulas de Projeto de Vida 1º e 2º anos do Ensino Médio. Eixo temático: Competências para o Séc. XXI, p. 258. Disponível em: <http://www.iema.ma.gov.br/wp-content/uploads/2016/12/MATERIAL-DO-EDUCADOR-AULAS-DE-PROJETO-DE-VIDA.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2021.

Sob o projeto pedagógico do capital, conforme Kuenzer (2021),

o professor é deslocado, portanto, de sua condição de organizador de situações significativas de aprendizagem para promover a transição do senso comum e dos saberes tácitos para o conhecimento científico, que não se dá espontaneamente. Essa função conferia à intervenção pedagógica decisivo papel. Agora, o professor da vez é o que usa as novas tecnologias para planejar e produzir aulas a distância que podem ser reproduzidas inúmeras vezes, e às vezes online, nem sempre acompanhando seus alunos mediante tutoria, que pode ser assumida por outros profissionais a menor custo. Assim, o professor passa a assumir papel secundário nas relações de aprendizagem, que se deslocam para o grupo, que interage com ou sem seu apoio (Kuenzer, 2021, p. 246-247).

Na mesma linha do que é posto por Kuenzer (2021), Scherer e Gräff (2020) destacam a afirmação de Biesta (2016), na qual o pesquisador atesta “que podemos estar presenciando o desaparecimento do ensino e dos professores” (Scherer; Gräff, 2020, p. 3), explicando que não se trata, na compreensão do autor, do fim da profissão, mas que ele visa “alertar para ‘a erosão – de uma certa maneira de compreender o ensino e o professor’” (Scherer; Gräff, 2020, p. 4). Essa concepção de ensino e de profissional docente é a que está subjacente na formulação das políticas públicas que

orientam a educação pública, como já sinalizamos, ampliando e intensificando a precarização do trabalho docente.

Silva (2019) apresenta várias dimensões da precarização do trabalho docente e aponta, dentre os movimentos do “preariado” professoral, a estratificação dos professores da Rede Pública e “a formação de uma camada de professores que passa a atuar junto a programas privatistas empresariais buscando melhores condições de trabalho e remuneração” (Silva, 2019, p. 25), embora nem sempre as condições de trabalho sejam verdadeiramente favoráveis ao desenvolvimento de atividades, uma vez que muitas dessas escolas monitoradas por institutos e fundações não dispõem de estrutura física nem recursos apropriados.

Constata-se, além da precarização do trabalho docente, que os professores vêm sofrendo há anos, o apagamento da função docente no que tange à sua autonomia, em prol do desenvolvimento de um protagonismo juvenil que serve os ditames do ideário neoliberal, comprometendo a emancipação dos sujeitos e o futuro dos jovens e de sociedade.

### **Considerações finais**

Neste artigo, discutimos os prejuízos causados pelas políticas neoliberais à formação de professores e de estudantes da educação básica, especialmente do Ensino Médio integrado à educação profissional. Destacamos, com base no que postularam diversos autores, a materialização da privatização da educação pública por meio de reformas educacionais e a influência do discurso neoliberal para a sociedade como um todo, engodando, principalmente, os jovens com argumentos de liberdade de escolha, autonomia, empoderamento, enquanto impedem o acesso deles a uma formação humana integral.

Constatamos a ênfase dos documentos voltados à formação de professores e alunos na aquisição de habilidades e competências, que formarão docentes para desenvolver pedagogias baseadas no lema “aprender a aprender”, de viés tecnicista, tornando-os profissionais dóceis e colaboradores do ideário neoliberal, que desempenham o papel de meros aplicadores de conteúdos e da cultura *coach* na educação pública, idealizados conforme a lógica neoliberal que atua para garantir a hegemonia do grande capital.

Concordamos com Scherer e Gräff (2020) quando as autoras sustentam: “o posicionamento do professor como motivador/incentivador dos alunos nos parece problemático, pois indica a subversão do papel público e democrático das escolas” (Scherer; Gräff, 2020, p. 12). Verifica-se, nesse sentido, que a inserção da lógica privada por meio de atuação docente corrompe o papel emancipador da escola, em um trabalho no qual o próprio docente é, simultaneamente, aliado do seu papel

formativo e dessubjetiva a si mesmo. Nesse sistema, o docente se constitui em uma ferramenta de modificação e deterioração da escola, alinhado ao sistema hegemônico através da modelagem pela via do discurso.

Defendemos que o discurso do protagonismo juvenil presente em documentos orientadores oficiais e desenvolvido, muitas vezes, por entidades do Terceiro Setor na educação pública, se materializa no trabalho docente ao intensificar a precarização do trabalho e promover o apagamento do professor como intelectual transformador da sociedade. Esses impactos reverberam na saúde mental e física dos docentes, gerando adoecimento e afastamento da função docente.

Nesse embate discursivo entre o protagonismo de viés neoliberal e o protagonismo crítico-emancipador, os professores e professoras se veem acuados pelo conjunto que engloba dispositivos legais, mídia hegemônica e mecanismos de gestão que controlam as formações inicial e continuada e o desenvolvimento do trabalho docente. Nesse cenário, pulsa o questionamento sobre como se desvencilhar do discurso privilegiado, que é o do protagonismo juvenil neoliberal, e quais alternativas de resistência a esse discurso buscar. Nesse rumo, a proposta de formação humana integral desenvolvida em boa parte dos institutos federais se apresenta como caminho para um protagonismo juvenil de viés crítico-emancipador. Essa proposta também pode ser utilizada como parâmetro e alternativa de luta, buscando mobilizar a sociedade para o enfrentamento daquele protagonismo juvenil que aliena os jovens e impacta negativamente o trabalho docente.

## **Referências**

BARRETO, E. S. de S. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 62, jul./set. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/6dBCYcmPwf9BM447tNpYpGR/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 maio 2021.

BIESTA, G. Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro. **Pedagogia y Saberes**, Bogotá, 44, p. 119-129, 2016. Disponível em: <https://revistas.upn.edu.co/index.php/PYS/article/download/4069/3497/11630>. Acesso em: 30 mar. 2024.

BRASIL. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, [...] e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm). Acesso em: 1 jun 2021.

CARVALHO; F. X.; NOMA; A. K. Políticas públicas para a juventude na perspectiva neoliberal: a centralidade da educação. **Roteiro**, Joaçaba, v. 36, n. 1, p. 167-186, jan./jun. 2011. Disponível em: [https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/650/pdf\\_122](https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/650/pdf_122). Acesso em: 1 jun. 2021.

CAETANO, M. R. Lógica privada na educação pública, redes globais e a formação de professores. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 12, n. 1, p. 120-131, jan./abr. 2018b. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2109/674>. Acesso em: 14 jan. 2021.

COSTA, A. C. G. **A presença da pedagogia**: métodos e técnicas de ação socioeducativa. São Paulo: Global: Instituto Ayrton Senna, 1999.

CURADO SILVA, K. A. A (de) Formação de Professores na Base Nacional Comum Curricular. 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? [recurso eletrônico] / Antonio Marcos da Conceição Uchoa; Átila de Menezes Lima; Ivânia Paula Freitas de Souza Sena (Orgs.). Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020

DAMIÃO, A. P.; FÉLIX, S. A. Modernidade e globalização neoliberal: a “nova” condição do trabalho e dos trabalhadores no contexto da mentalidade de curto prazo. **Cadernos De Psicologia Social Do Trabalho**, 16(2), 211-225, 2013. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cpst/article/view/77831>. Acesso em: 1 jun. 2021.

DRAIBE, S. M. As políticas sociais e o neoliberalismo - Reflexões suscitadas pelas experiências latino-americanas. **Revista USP**, [S. l.], n. 17, p. 86-101, 1993. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.v0i17p86-101. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/25959>. Acesso em: 2 maio 2021.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação/ Newton Duarte. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 86)

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção educação contemporânea)

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O.O Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Revista Educação e Pesquisa**. v. 33, n. 3, 2007. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28065>. Acesso em: 16 out. 2020.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**. Ruma a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HARVEY, D. **O neoliberalismo**: história e implicações. Trad. Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

IBARRA, D. O neoliberalismo na América Latina. **Revista Econômica de Política**, v. 31, n. 2 (122) abril/jun., 2011.

KRAWCZYK, N.; FERRETTI, C. J. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. **Retratos da escola**. v. 11, n. 20, 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/757>. Acesso em: 15 maio 2021.

KUENZER, A. Z. As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrance. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, dez., p. 163-183, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a09v2068.pdf>. Acesso em: 16 out. 2020.

KUENZER, A. Z. A precarização do trabalho docente: o ajuste normativo encerrando o ciclo. In: MAGALHÃES, J. et. al. **Trabalho docente sob fogo cruzado**. V. 2, Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2021. 504 p. PDF.

MAIA, E. R.; OLIVEIRA, M. B. Formação de gestores escolares cearenses no contexto das parcerias público-privadas. **Revista e-Curriculum**. v.17, n.4, p. 16041625 out./dez. (2019). Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/44938/30859>. Acesso em: 20 dez. 2020.

MBEMBE, A. **Necropolítica**. Biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. Trad. Renata Santini. São Paulo: n-1 Edições, 2018.

MELO, T. G. S.; MOURA, D. H. Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC): Expansão e privatização da educação profissional. **Holos**, [S.l.], v. 6, p. 103-119, out. 2016. ISSN 1807-1600. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4995/1572>. Acesso em: 03 jun. 2021.

MOTTA, V. C.; ANDRADE, Maria Carolina Pires de. O empresariamento da educação de novo tipo e suas dimensões. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 41, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.224423>. Acesso em: 30 out. 2023.

MORAIS; J. K. C.; MONTEIRO; L. F.; HENRIQUE, A. L. S. A Escola da Escolha no Rio Grande do Norte: Apontamentos Acerca do Papel do Professor. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**. V. 21, n. 3, 2020. Disponível em: <https://revistaensinoeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/8775>. Acesso em: 15 maio 2021.

MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L. A reforma do ensino médio. Regressão de direitos sociais. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v.11, n. 20, p. 109-129, jun./jul. 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/760>. Acesso em: 20 maio 2021.

MUELLER; R. R.; CECHINEL, A. A privatização da educação brasileira e a BNCC do Ensino Médio: parceria para as competências socioemocionais. **Educação**, v. 45, 2020 – Jan./Dez. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/35680>. Acesso em: 15 maio 2021.

OLIVEIRA, D. A. O ataque ao trabalho docente na chamada sociedade do conhecimento. In: MAGALHÃES, J. et. al. **Trabalho docente sob fogo cruzado**. V. 2, Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2021. 504 p. PDF.

PERONI, V. M. V. Múltiplas formas de materialização do privado na educação básica pública no Brasil: sujeitos e conteúdo da proposta. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 212-238, jan./abr., 2018. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/peroni.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2021.

PIRES; M. A.; CARDOSO; L. R.. BNC para formação docente: um avanço às políticas neoliberais de currículo. **Revista Série-Estudos**. v. 25, n. 55, set/dez. 2020. Disponível em: <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/1463>. Acesso em: 2 maio 2021.

RAMOS, M. A Pedagogia das Competências e a Psicologização das Questões Sociais. **Boletim Técnico Senac**, v. 27, n. 3, Set./Dez., 2001. <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/573>. Acesso em: 16 maio 2020.

SEFAIR, C. A.; CUTRIM, I. A necropolítica neoliberal e as políticas de austeridade no governo de Jair Bolsonaro. **Pixo. Revista de arquitetura, cidade e contemporaneidade**, v. 3, n. 10, 2019, p. 31-45. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/pixo/article/view/16880>. Acesso em: 30 out. 2023

SCHERER, R. P.; GRÄFF, P. Professor, tutor ou coach? Reflexões sobre a docência em um contexto de capitalismo flexível e emocional. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 13, n. 32, p. 1-19, 2020. DOI: 10.20952/revtee.v13i32.13822. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/13822>. Acesso em: 30 mar. 2024.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Formação humana ou produção de resultados? trabalho docente na encruzilhada. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 10, n. 20, julho/dezembro, p. 314-341, 2015. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2730>. Acesso em: 20 dez. 20.

SILVA, L.; AZEVEDO, M. Reforma educativa a partir dos anos 1990: implementação na América Latina e Caribe, e particularidades brasileiras. **Holos**, 2, 250-260, 2012. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/928>. Acesso em: 30 out. 2023.

SILVA, A. M. A precarização do trabalho docente no século XXI: o precariado professoral e o professorado estável-formal sob a lógica privatista empresarial nas redes públicas brasileiras. **Revista Trabalho Necessário**. V. 17, n. 33, mai-ago., 2019, p. 321-325. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/29380>. Acesso em: 20 dez. 2020.

VALÕES, J. L. *et al.* Reflexões sobre o IDEB, ensino médio integrado e a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. **Revista Principia - Divulgação Científica e Tecnológica do IFPB**, [S.l.], n. 49, p. 11-22, jun. 2020. ISSN 2447-9187. Disponível em: <https://periodicos.ifpb.edu.br/index.php/principia/article/view/3848>. Acesso em: 20 nov. 2020.

Recebido: 02/04/2024  
Aceito: 25/07/2024

Received: 04/02/2024  
Accepted: 07/25/2024

Recibido: 02/04/2024  
Aceptado: 25/07/2024

