

**ENTRE O DISCURSO E A REALIDADE – A VALORIZAÇÃO DO TRABALHO  
DOCENTE SOB A LÓGICA DO ESTADO MÍNIMO E DA ORDEM DO CAPITAL**

 <https://doi.org/10.56238/arev7n4-007>

**Data de submissão:** 02/03/2025

**Data de publicação:** 02/04/2025

**Antônio Nacilio Sousa dos Santos**

Doutorando em Ciências Sociais  
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)  
Horizonte, Ceará – Brasil  
E-mail: naciliostos23@gmail.com

**José Neto de Oliveira Felipe**

Doutorando em Ensino de Ciências Exatas (UNIVATES)  
Faculdade de Caldas Novas (UNICALDAS)  
Caldas Novas, Goiás – Brasil.  
E-mail: profnetomatfis@gmail.com

**Edimar Fonseca da Fonseca**

Doutor em Educação em Ciências  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)  
Caçapava do Sul, Rio Grande do Sul – Brasil.  
E-mail: fonseca.edimar@gmail.com

**Carlos Lopatiuk**

Doutor em Ciências Sociais  
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)  
Curitiba, Paraná – Brasil.  
E-mail: carloslopatiuk@yahoo.com.br

**Marcus Antonio Cunha Bezerra**

Mestre em Administração  
Universidade de Fortaleza (UNIFOR)  
Horizonte, Ceará – Brasil.  
E-mail: marcuscunha9@gmail.com

**Ana Carolina Peixoto Medeiros**

Doutorado em Administração  
Instituto Federal de Pernambuco (IFPE/CAMPUS IGARASSU)  
Igarassu, Pernambuco – Brasil.  
E-mail: anacarolinapm16@gmail.com

**Dálisson Silva da Costa**

Mestrando Interdisciplinar em Direitos Humanos e Desenvolvimento da Justiça  
Universidade Federal de Rondônia (UNIR)  
Porto Velho, Rondônia – Brasil.  
E-mail: dalissonsilvadacosta2019@gmail.com

**Douglas Blasius de Sales**  
Mestrando em Direito  
Universidade de Ribeirão Preto (UNAERP)  
Sorriso, Mato Grosso – Brasil.  
E-mail: douglasimoveissorriso@gmail.com

**Francis de Sousa Fernandes**  
Mestre em Administração e Controlo da Operação  
Universidade Federal do Ceará (UFC)  
Fortaleza, Ceará – Brasil  
E-mail: francisfernandesadm@gmail.com

**Juliane Francisca de Abreu Zaidan**  
Mestre em Criminologia  
Universidade Fernando Pessoa (UFP)  
Codó, Maranhão – Brasil.  
E-mail: Juliane.abreu@hotmail.com

**Gabriel Arthur da Silva Duarte**  
Licenciado em Física  
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC/MG)  
Contagem, Minas Gerais – Brasil.  
E-mail: gabriel.arthur@educacao.mg.gov.br

**Taynara Marcondes de Liz**  
Mestranda em Geografia  
Universidade Estadual Paulista (Unesp)  
Presidente Prudente, São Paulo – Brasil.  
E-mail: taynaramarcondesgeo@gmail.com

**Rodolfo Rodrigo Santos Feitosa**  
Doutor em Sociologia  
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)  
Petrolina, Pernambuco – Brasil.  
E-mail: rrfeitosa@gmail.com

**Marlon Marques Siqueira**  
Bacharel em Direito  
Centro Universitário AESO Barros Melo (UNIAESO)  
Recife, Pernambuco – Brasil.  
E-mail: marlon@cursinoadvogados.com.br

**Gessione Alves da Cunha**  
Mestre em Educação  
Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC/Goiás)  
Anápolis, Goiás – Brasil.  
E-mail: g-dacunha@hotmail.com

**Fernanda Correa**  
Mestra em Tecnologias Emergentes em Educação  
MUST University  
Joinville, Santa Catarina – Brasil.  
E-mail: fernandajllesc@hotmail.com

## **RESUMO**

Esta pesquisa realiza uma análise crítica sobre as contradições entre o discurso oficial de valorização do trabalho docente e as práticas concretas adotadas pelo Estado sob a lógica neoliberal. Ao se investigar os impactos das reformas educacionais e das políticas de austeridade, evidencia-se como a valorização do magistério tem sido instrumentalizada por uma retórica que oculta o desmonte progressivo dos direitos trabalhistas, a intensificação do controle sobre o fazer pedagógico e a precarização das condições de trabalho. Dito isso, a pergunta que norteia essa pesquisa é a seguinte: De que maneira o discurso oficial de valorização do trabalho docente é utilizado para legitimar políticas de desmonte, controle e precarização do magistério no contexto do Estado neoliberal? Para isso, utilizamos como repertório teórico os trabalhos de Gramsci (1999; 2000; 2001), Althusser (1970), Saviani (1980; 2008; 2013), Nôvoa (1995), Frigotto (1995), Laval (2003; 2014; 2019), Apple (2006; 2019), Ball (1994; 2005; 2008), Feldfeber e Oliveira (2008), Antunes (2009), Biesta (2010; 2013), Martins e Duarte (2010), Robertson et. al. (2012), Hargreaves e Fullan (2012), Giroux (2014; 2014), bem como as normativas: LDB, PNE, BNCC e FUNDEB. A pesquisa se configura como qualitativa (Minayo, 2007), descritiva e bibliográfica (Gil, 2008) e com análise compreensiva (Weber, 1949). Os resultados evidenciaram que o discurso de valorização docente tem sido apropriado pelo Estado neoliberal como instrumento de legitimação de reformas que aprofundam o controle, a precarização e a responsabilização individual dos professores. Constatou-se o descompasso entre a retórica oficial e as condições concretas de trabalho, revelando um processo de esvaziamento da autonomia pedagógica. As políticas educacionais analisadas operam sob uma lógica tecnocrática que desumaniza a prática docente e fragiliza a escola pública como espaço de emancipação social.

**Palavras-chave:** Valorização Docente. Neoliberalismo. Controle Pedagógico. Precarização do Trabalho.

## 1 INTRODUÇÃO

### 1.1 ENTRE A RETÓRICA E A REALIDADE: A VALORIZAÇÃO DOCENTE COMO DISPOSITIVO IDEOLÓGICO NO CONTEXTO DO NEOLIBERALISMO

Quando analisamos historicamente a valorização docente nas políticas públicas brasileiras, é possível observar que, embora o magistério tenha sido reconhecido como uma função essencial para o desenvolvimento da sociedade, sua valorização efetiva sempre foi tensionada por interesses econômicos e estruturais. Conforme aponta Saviani (2008, p. 47), “[...] a escola foi sendo mantida num estado de precariedade estrutural, em parte como estratégia de contenção de gastos públicos”. Do mesmo modo, Frigotto (1995, p. 19) enfatiza que “[...] o trabalho do professor, mesmo sendo proclamado como essencial, é submetido a relações de trabalho que o desvalorizam e o precarizam”.

A materialidade em que nos encontramos – de imperialismo, de inserção subordinada do Brasil nas relações internacionais, de imposição da lógica econômica financeirizada, de novas formas de organização dos interesses burgueses [...] evidencia que no âmbito estrutural novas formas, impensáveis, de expropriação do trabalhador estão sendo concretizadas. A escola, por sua vez, é impactada por esse movimento cruel, um dos motivos que a levou a se tornar importante nicho de mercado. Trata-se de garantir a reprodução do capital que, em conjunturas de crise, ‘busca novas formas de valorização, inclusive a partir do trabalho educativo’ (Evangelista et. al., 2019, p. 177).

Todavia, nas últimas décadas, o discurso da valorização do professor ganhou centralidade nos textos oficiais de reformas educacionais, figurando como palavra de ordem associada à qualidade do ensino. Entretanto, essa centralidade não necessariamente se traduziu em transformações substantivas. Conforme aponta Feldfeber e Oliveira (2008, p. 32), “[...] as reformas educacionais recentes apelam para uma linguagem da valorização como estratégia de legitimação política”. Da mesma forma, Evangelista et. al. (2019, p. 65) observam que “[...] a valorização docente é apropriada discursivamente por agentes reformadores, mas esvaziada de seu conteúdo histórico e social”.

Por isso que emerge uma contradição central: a distância entre o discurso oficial de valorização e a realidade material do trabalho docente. Embora os documentos normativos evoquem compromisso com os professores, a prática revela outra face. Conforme destacam Diniz et. al. (2019, p. 23): “[...] os professores seguem enfrentando baixos salários, jornadas exaustivas e escassas condições para o exercício da docência”. De forma semelhante, Ball (2005, p. 143) afirma que “[...] a retórica da valorização esconde a intensificação do trabalho e a individualização das responsabilidades”.

Eis aí o drama atual do professor. Na verdade ele também é vítima da inclusão excluente. No espírito da concepção neoprodutivista, os dirigentes esperam que o professor exerça todo um conjunto de funções com o máximo de produtividade e o mínimo de dispêndio, isto é, com modestos salários. Claro que, se o professor fosse bem remunerado no âmbito de uma carreira docente que lhe garantisse jornada integral numa única escola, ele poderia dedicar-se

à escola e à docência com outra disposição. Mas o que vemos é o seu sacrifício, a sua dispersão, a sua responsabilização individual diante de problemas que são estruturais e sistêmicos (Saviani, 2013, p. 450).

Visto como essa contradição se dá no interior de um projeto político mais amplo, é fundamental abordar a lógica do Estado mínimo neoliberal<sup>1</sup>, que reposiciona o papel do Estado e impõe ao setor público uma racionalidade empresarial. Conforme esclarecem Dardot e Laval (2014, p. 156): “[...] a lógica neoliberal transforma o Estado em gestor da competitividade, reduzindo sua função social e transferindo responsabilidades aos indivíduos”. Segundo Harvey (2007, p. 65), “[...] o neoliberalismo promove a desregulamentação, a privatização e a austeridade como eixos centrais de sua atuação”.

Logo que a educação é inserida nessa lógica de mercado, observa-se uma crescente instrumentalização do trabalho docente. O ensino passa a ser reguladas por metas, avaliações de desempenho e produtividade, deslocando a centralidade do processo pedagógico. Conforme alerta Apple (2006, p. 89): “[...] o professor é pressionado a adaptar-se a uma pedagogia performativa, desvinculada de sua autonomia crítica”. Do mesmo modo, Biesta (2010, p. 27) argumenta que “[...] a lógica da mensuração transforma o ensino em um exercício técnico, esvaziando o significado ético e político da educação”.

Apesar dos apelos à gestão participativa, o crescimento do taylorismo<sup>2</sup> chama atenção. Por exemplo, importando os referenciais da formação permanente, os detentores do poder pedagógico avançaram cada vez mais na direção da normatização dos tempos e das ações profissionais fundamentais. Os comportamentos que se esperam dos professores foram definidos de maneira mais clara, as tarefas e os objetivos foram formalizados para que houvesse maior previsibilidade dos resultados e um controle mais estrito do trabalho executado. [...] Os professores foram ‘convidados’ a pôr em prática ‘inovações’ calibradas e

<sup>1</sup> A lógica do Estado mínimo neoliberal tem reconfigurado profundamente o papel do Estado na educação, transformando-o de promotor de direitos sociais em gestor da competitividade. Sob essa perspectiva, a educação pública é reestruturada segundo princípios empresariais, nos quais eficiência, produtividade e desempenho substituem valores como formação integral, equidade e emancipação. Nesse cenário, o Estado se desobriga de garantir condições estruturais para o ensino, transferindo a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso escolar para os próprios professores. Como afirmam Dardot e Laval (2014, p. 156), “[...] a lógica neoliberal transforma o Estado em gestor da competitividade, reduzindo sua função social e transferindo responsabilidades aos indivíduos”. Tal reorganização fragiliza o caráter público da escola e legitima a precarização do trabalho docente, ao mesmo tempo em que dissimula a exclusão por meio de discursos meritocráticos e técnicas de responsabilização. Ver: DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2014.

<sup>2</sup> O crescimento do taylorismo na educação tem contribuído para a intensificação e a padronização do trabalho docente, impondo aos professores uma lógica de controle minucioso das tarefas, de organização rígida do tempo e de definição precisa dos objetivos a serem alcançados. Inspirado nos princípios da administração científica, esse modelo transforma o ato educativo em um processo técnico, fragmentado e desumanizado, onde o protagonismo do professor é substituído pela obediência a prescrições curriculares e metodológicas. Como advertem Laval e Dardot (2014, p. 123), “[...] os comportamentos que se esperam dos professores foram definidos de maneira mais clara, as tarefas e os objetivos foram formalizados para que houvesse maior previsibilidade dos resultados e um controle mais estrito do trabalho executado”. Assim, a pedagogia torna-se subordinada a uma racionalidade produtivista, que compromete a autonomia e o sentido crítico da prática educativa. Ver: DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2014.

são avaliados cada vez mais pelo grau de respeito às instruções inovadoras. Com a subordinação, o resultado garantido do movimento é a infantilização (Laval, 2019, p. 123).

Porquanto a educação é submetida à racionalidade do capital, torna-se imperativo compreender como a retórica da valorização docente é mobilizada para justificar reformas que, na prática, aprofundam a precarização do trabalho. Essa é, portanto, a problemática que orienta esta reflexão: de que modo o discurso da valorização é capturado para legitimar processos de intensificação, responsabilização e desprofissionalização docente? Como ressalta Ball (1994, p. 65), “[...] o discurso da reforma educacional é um campo de disputa onde interesses distintos operam sob o manto da neutralidade técnica”. Da mesma forma, Giroux (2014, p. 39) enfatiza que “[...] a linguagem da valorização é frequentemente instrumentalizada para mascarar a violência estrutural do neoliberalismo”.

Para que se possa enfrentar esse cenário, este trabalho tem como objetivo analisar criticamente os sentidos atribuídos à valorização docente em tempos de neoliberalismo e austeridade fiscal, buscando desvelar os usos ideológicos desse conceito. Conforme indicam Cêa, Rummert e Gonçalves (2019, p. 14), “[...] é necessário reconectar a luta pela valorização à luta mais ampla pela emancipação do trabalho docente”. De acordo com Antunes (2009, p. 83), “[...] não há valorização real sem superação da lógica capitalista de controle e intensificação do trabalho”.

A valorização do ensino, todavia, também demanda outras adjetivações. A qual ensino, então, nos referimos? Àquele que possa representar acréscimos de valor na direção da ‘emancipação humana das condições de exploração em que vive a grande maioria dos indivíduos, nas quais se incluem, muitas vezes, os próprios professores’. Destarte, não consideramos sinônimo de intenção valorativa, estratégias incertas e duvidosas pelas quais os professores possam ser formados, a exemplo da modalidade de Ensino a Distância (EaD), anunciada como ‘possibilidade’ no Documento em tela (Martins, 2009, p. 470).

Ainda que os marcos legais como o Plano Nacional de Educação (PNE)<sup>3</sup> e a LDB<sup>4</sup> incluam diretrizes de valorização, suas formulações muitas vezes se esgotam na enunciação de princípios, sem

<sup>3</sup> O Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014, estabelece diretrizes, metas e estratégias para a política educacional brasileira no período de 2014 a 2024, tendo como um de seus fundamentos centrais a valorização dos profissionais da educação. No entanto, apesar de enunciar o compromisso com a melhoria das condições de trabalho e da formação docente, o PNE frequentemente se limita à formulação de princípios genéricos, sem mecanismos efetivos de implementação e monitoramento que assegurem a materialização dessas metas. Em sua redação, o plano afirma que “[...] a valorização dos profissionais da educação constitui um dos fundamentos para a melhoria da qualidade do ensino” (BRASIL, 2014, p. 9), mas deixa em aberto a responsabilidade concreta dos entes federativos quanto à efetivação dessa valorização. Assim, o PNE revela a distância entre os discursos normativos e as práticas estruturantes da política educacional no país. Ver: BRASIL. *Plano Nacional de Educação: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Brasília: Ministério da Educação, 2014.

<sup>4</sup> A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), instituída pela Lei nº 9.394/1996, constitui o principal marco legal da educação brasileira, estabelecendo princípios, objetivos e normas para a organização da educação nacional em todos os níveis e modalidades. Entre suas disposições, a LDB destaca a valorização dos profissionais da educação escolar

garantias efetivas. Segundo o PNE (2014, p. 9), “[...] a valorização dos profissionais da educação constitui um dos fundamentos para a melhoria da qualidade do ensino”. Contudo, como observa o documento da LDB (1996, p. 27), “[...] a efetivação dessas diretrizes depende da regulamentação e da implementação por parte dos entes federados”.

À medida que os mecanismos de avaliação e controle se intensificam, os docentes são colocados sob constante vigilância, o que afeta profundamente sua autonomia e identidade profissional. Conforme aponta Biesta (2013, p. 51), “[...] o excesso de regulação transforma a educação em uma atividade pautada por resultados externos, rompendo com sua dimensão formativa”. Também Giroux (2014, p. 97) destaca que “[...] a educação é capturada por uma lógica de desempenho que sufoca o pensamento crítico e a criatividade docente”.

Modalidades presenciais de formação foram substituídas por EaD, além da parafernália tecnológica cotada como ‘ajuda’ ao docente tendo em vista deixá-lo ‘livre’ do trabalho de planejar e selecionar conhecimentos, revelando-se a face dura da ‘autonomia’. Trata-se, de fato, de um minucioso controle do fazer docente que visa retirar do ser social o que deveria caracterizá-lo, pretendendo-se transformá-lo em fonte sempiterna, alienada, de lucro para os empresários envolvidos. Um caminho muito bem arquitetado pelos intelectuais orgânicos da burguesia, cujos conteúdos, ao tentarem dar forma à docência, quiseram deformá-la (Evangelista et. al., 2019, p. 52).

Apesar disso, a retórica da valorização segue sendo uma ferramenta discursiva poderosa, apropriada por organismos multilaterais<sup>5</sup>, governos e setores privados para sustentar reformas baseadas em meritocracia, competitividade e responsabilização. Conforme afirma Ball (2008, p. 149), “[...] a valorização é reconfigurada como capacidade de adaptação ao mercado e à cultura da excelência”. Do mesmo modo, Shiroma, Moraes e Evangelista (2011, p. 58) ressaltam que “[...] os

---

como um dos pilares para a qualidade do ensino, prevendo a garantia de piso salarial profissional, ingresso por concurso público e formação continuada. No entanto, a efetivação desses dispositivos ainda encontra inúmeros obstáculos, sobretudo no que diz respeito à desigualdade de condições entre os sistemas de ensino e à ausência de políticas estruturantes. Como destaca o próprio texto legal, “[...] a valorização dos profissionais da educação deverá considerar a formação continuada, o piso salarial profissional, a progressão na carreira, entre outros aspectos” (BRASIL, 1996, p. 27). Ainda assim, muitas dessas diretrizes permanecem como promessas normativas sem plena realização prática. Ver: BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: Presidência da República, 1996.

<sup>5</sup> A retórica da valorização docente tem sido amplamente apropriada por organismos multilaterais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Mundial, que influenciam a formulação de políticas educacionais nos países periféricos a partir de uma lógica de desempenho, competitividade e responsabilização individual. Esses organismos promovem modelos de avaliação padronizados e vinculam a valorização dos professores à meritocracia e ao cumprimento de metas, deslocando o debate da valorização para uma perspectiva gerencial. Tal influência se traduz na exportação de reformas que priorizam o controle sobre o trabalho docente em detrimento da autonomia pedagógica e da formação crítica. Como analisam Feldfeber e Oliveira (2008, p. 32), “[...] as reformas educacionais recentes apelam para uma linguagem da valorização como estratégia de legitimação política, influenciadas por agendas multilaterais que reduzem o papel do Estado e promovem a lógica do mercado na educação”. Ver: FELDFEBER, Myriam; OLIVEIRA, Dalila Andrade. *Políticas educativas e trabalho docente: novas regulações, novos sujeitos?* Buenos Aires: Noveduc, 2008.

professores são convocados a incorporar valores empresariais como condição para sua legitimação profissional”.

Conforme essas análises demonstram, há uma dissonância estrutural entre o discurso de valorização e a experiência vivida pelos professores. Não obstante os apelos à valorização, o cotidiano escolar permanece marcado por múltiplas formas de exploração. Segundo Martins e Duarte (2010, p. 113), “[...] a valorização só se concretiza quando vinculada a políticas que reconheçam o trabalho docente como práxis transformadora”. Já Edileuza da Silva (2020, p. 75) sustenta que “[...] é preciso superar o modelo que trata a formação e o reconhecimento do professor como mercadoria regulada por indicadores de desempenho”.

Ao longo da década de 1980, as pedagogias contra-hegemônicas ensaiaram vir em socorro do professor, transformando a tênue chama de esperança em farol a apontar o caminho de uma educação efetivamente crítica e transformadora. Mas esses ensaios não tiveram força suficiente para se impor à estrutura de dominação que caracteriza a sociedade brasileira. [...] Continua-se pedindo que ele seja eficiente e produtivo, mas agora ele não necessita seguir um planejamento rígido; não precisa pautar sua ação por objetivos predefinidos, seguindo regras preestabelecidas. [...] Também os professores são instados a se aperfeiçoarem continuamente num eterno processo de aprender a aprender (Saviani, 2013, p. 449).

De forma que este estudo propõe uma leitura crítica dos discursos sobre valorização, articulando-os às transformações do trabalho docente no contexto da crise do capital. Como conclui Dardot e Laval (2014, p. 287), “[...] a resistência à razão neoliberal exige reconfigurar os sentidos da educação e da docência para além das exigências do mercado”. Por isso, retomar a valorização em seu sentido pleno implica reconhecer o professor como sujeito histórico, produtor de saberes e agente de transformação social, como defende Saviani (2013, p. 91), ao afirmar que “[...] a pedagogia histórico-crítica exige que a valorização do docente seja condição para a emancipação do educando e da sociedade”.

## **2 CAMINHOS INTERPRETATIVOS: ANÁLISE QUALITATIVA E COMPREENSIVA DAS CONTRADIÇÕES NA VALORIZAÇÃO DOCENTE SOB O NEOLIBERALISMO**

A presente pesquisa adotou uma abordagem qualitativa por entender que os processos de valorização docente, sob a lógica neoliberal, exigem um olhar interpretativo e contextualizado. Isso porque, mais do que quantificar políticas e discursos, fez-se necessário compreender os sentidos sociais, políticos e ideológicos atribuídos à docência na contemporaneidade. Como aponta Minayo (2007, p. 21): “[...] a pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”, aspectos estes que se mostraram essenciais para o objetivo deste estudo. Além disso, “[...] o nível de realidade que ela investiga não é visível e precisa

ser exposto e interpretado pelos próprios sujeitos” (Minayo, 2007, p. 22), o que reforçou a adequação desta abordagem ao tema investigado.

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade [...] dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos (Minayo, 2006, p. 21).

Nesse sentido, a opção pela pesquisa qualitativa se ancorou no compromisso com a complexidade e a singularidade dos fenômenos educacionais. Ao buscar interpretar as relações entre o discurso oficial de valorização e as práticas concretas do Estado, a pesquisa precisou escapar das generalizações estatísticas e adentrar o campo dos sentidos e das disputas simbólicas. Como bem sintetiza Stake (2011, p. 25), “[...] a investigação qualitativa é interpretativa, experiencial, situacional e personalística”, oferecendo ferramentas analíticas para compreender como os professores experienciam as contradições do trabalho docente em contextos concretos. Para ele, “[...] as interpretações dependem da experiência do pesquisador, das pessoas envolvidas e do contexto institucional” (2011, p. 25).

O tipo de pesquisa foi descritivo e bibliográfico. Justifica-se sua natureza descritiva pelo fato de buscar apresentar e examinar as políticas e discursos que atravessam o trabalho docente, descrevendo suas formas de atuação, seus efeitos sobre a prática pedagógica e suas contradições. Como esclarece Gil (2008, p. 29): “[...] as pesquisas descritivas têm por objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre variáveis”. Além disso, “[...] são amplamente utilizadas por pesquisadores sociais interessados em compreender a atuação prática de sujeitos em contextos específicos” (2008, p. 30).

As pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática. [...] São também as mais solicitadas por organizações como instituições educacionais, empresas comerciais, partidos políticos etc. [...] Dentre as pesquisas descritivas salientam-se aquelas que têm por objetivo estudar as características de um grupo: sua distribuição por idade, sexo, procedência, nível de escolaridade, nível de renda, estado de saúde física e mental etc. Também são pesquisas descritivas aquelas que visam descobrir a existência de associações entre variáveis, como, por exemplo, as pesquisas eleitorais que indicam a relação entre preferência político-partidária e nível de rendimentos ou de escolaridade (Gil, 2008, p. 29-30).

Do ponto de vista de suas fontes, a pesquisa se configurou como bibliográfica, ancorando-se na análise de obras teóricas e documentos oficiais. Essa escolha permitiu sistematizar um amplo repertório analítico sobre trabalho docente, ideologia e políticas educacionais. Como destaca Gil (2008, p. 44): “[...] a pesquisa bibliográfica recorre a material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Segundo ele, “[...] esse tipo de pesquisa oferece um suporte teórico sólido para interpretar os dados e fenômenos investigados” (p. 45), o que foi fundamental para a articulação crítica dos discursos de valorização e os efeitos práticos de sua aplicação.

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. [...] A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. [...] A pesquisa bibliográfica também é indispensável nos estudos históricos. Em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados senão com base em dados secundários (Gil, 2008, p. 50-51).

O procedimento analítico adotado foi a análise compreensiva, conforme os princípios estabelecidos por Max Weber (1949), que permitem apreender a intencionalidade das ações sociais. A análise compreensiva busca interpretar os sentidos atribuídos pelos atores às suas ações e instituições, considerando o contexto histórico e político em que se situam. Minayo (2007, p. 90) complementa essa perspectiva ao afirmar que “[...] a interpretação consiste em relacionar estruturas semânticas com estruturas sociológicas dos enunciados presentes na mensagem”. Ainda segundo ela, “[...] a leitura compreensiva deve ser exaustiva e impregnada pelo conteúdo, buscando alcançar os níveis mais profundos de significado” (p. 91).

Foram selecionados, como materiais empíricos, documentos oficiais que estruturam as políticas educacionais brasileiras: LDB (Lei de Diretrizes e Bases), PNE (Plano Nacional de Educação), BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e o novo FUNDEB. Além desses, foram analisadas produções teóricas de referência sobre trabalho docente, neoliberalismo, ideologia e políticas educacionais. Essa seleção buscou garantir a representatividade dos documentos e autores em relação às tensões entre o discurso institucional e as condições reais de exercício da docência. Como reforça Stake (2011, p. 42), “[...] a observação naturalística e o estudo de documentos são estratégias que permitem captar os significados compartilhados e os dilemas dos atores envolvidos”.

A análise dos materiais empíricos e teóricos foi organizada por meio de categorias que emergiram do próprio objeto de estudo: valorização simbólica, controle do trabalho pedagógico, precarização docente, ideologia da responsabilização e resistência pedagógica. Essas categorias permitiram uma sistematização dos dados e a identificação de padrões discursivos e contraditórios nas

políticas públicas. Segundo Minayo (2007, p. 91), “[...] a elaboração de categorias teóricas é uma construção analítica que depende da lógica do material e da fundamentação teórica adotada”. Ainda conforme a autora, “[...] a categorização deve permitir uma leitura crítica que ultrapasse a superfície textual” (p. 92).

A interpretação dos dados também contou com a articulação de categorias oriundas das tradições teóricas marxista e pós-estruturalista. Foram mobilizados conceitos gramscianos como hegemonia, intelectuais e sociedade civil, fundamentais para compreender o papel do magistério na disputa por projetos societários. Como observa Minayo (2007, p. 99), “[...] a hermenêutica crítica permite estabelecer uma interpretação que reconhece os consensos, mas também revela os dissensos e as contradições presentes nos significados”. Para a autora, “[...] o sentido emerge do diálogo entre texto, contexto e referencial teórico” (p. 99).

Complementarmente, foram incorporadas as contribuições de Louis Althusser sobre ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE), úteis para entender como o discurso de valorização pode operar como mecanismo de reprodução da ordem dominante. A esse respeito, Stake (2011, p. 41) destaca que “[...] a pesquisa qualitativa é conhecida por enfatizar a complexidade do contexto político, econômico e cultural, tratando os indivíduos como únicos, mesmo quando sujeitos a mecanismos padronizados”. Essa dimensão ideológica também foi analisada com apoio em Apple e Ball, que discutem a mercantilização da educação e os efeitos da performatividade sobre os profissionais da escola.

A pesquisa priorizou uma postura reflexiva e crítica, entendendo que o pesquisador não é neutro e que sua interpretação está atravessada por posicionamentos éticos e políticos. Como afirma Stake (2011, p. 41): “[...] os pesquisadores qualitativos tentam captar a experiência vivida e seus múltiplos significados, sem pretensões de neutralidade absoluta”. Da mesma forma, Minayo (2007, p. 11) adverte que “[...] o conhecimento nas Ciências Sociais é construído em meio à historicidade e à provisoriação dos fenômenos, exigindo abertura interpretativa e rigor metodológico”.

A objetividade, entretanto, não é facilmente obtida por causa de sua sutileza e implicações complexas. Todo conhecimento do mundo é afetado pelas predisposições dos observadores. [...] Quando os cientistas tratam de temas como personalidade, criatividade, autoritarismo ou classe social, as possibilidades de distorção aumentam consideravelmente. [...] A separação rígida entre os sistemas de valores do cientista e os fatos sociais enquanto objeto de análise é proposta por inúmeros metodólogos. Alegam em favor dessa postura que as ciências sociais devem ser neutras, apolíticas e descomprometidas. Nesse sentido, a maioria dos manuais clássicos de pesquisa social propõem o máximo distanciamento entre o pesquisador e o objeto pesquisado (Gil, 2008, p. 117).

Desse modo, a análise compreensiva possibilitou aproximar os discursos institucionais das experiências concretas de docentes descritas nas obras consultadas, revelando um campo marcado por contradições, tensões e resistências. A articulação entre teoria e material empírico buscou respeitar o princípio da coerência interna, como recomenda Minayo (2007, p. 90): “[...] a interpretação deve ser uma síntese entre as questões da pesquisa, os dados obtidos e a perspectiva teórica adotada”. Assim, o rigor metodológico se traduziu não em esquemas fixos, mas em uma escuta atenta aos sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas práticas.

Dessa forma, a abordagem qualitativa não apenas se justificou como necessária, mas revelou-se imprescindível para acessar os significados e as disputas simbólicas que permeiam o trabalho docente no contexto neoliberal. Como sintetiza Stake (2011, p. 30): “[...] a essência da abordagem qualitativa está em sua integridade interpretativa, no compromisso com o humano e na tentativa de compreender a experiência vivida em toda a sua densidade”. Portanto, compreender as relações entre discurso e prática exigiu uma metodologia sensível, crítica e politicamente situada.

### **3 O AVESSO DA EDUCAÇÃO: A VALORIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE SOB A LÓGICA DO ESTADO MÍNIMO E DA ORDEM DO CAPITAL**

Ainda que as políticas públicas educacionais proclamem a valorização docente como princípio estruturante, há uma distância significativa entre o enunciado normativo e sua concretização material. Conforme estabelece a LDB (1996, p. 27), “[...] a valorização dos profissionais da educação escolar [...] compreende a formação inicial e continuada, o piso salarial profissional nacional, plano de carreira para o magistério público e condições adequadas de trabalho”. Porém, segundo o PNE (2014, p. 9), a valorização dos profissionais da educação constitui um dos fundamentos para a melhoria da qualidade do ensino o que, muitas vezes, acaba se esgotando na enunciação simbólica, sem garantir materialidade às ações.

Consideramos, ainda, que uma efetiva valorização docente, aliada à construção da identidade dos professores, não se constrói em detrimento dos significados e sentidos conferidos à natureza da atividade que realizam, da qual resulta, até mesmo, o reconhecimento material pelo trabalho desenvolvido. A referida valorização, portanto, demanda reconhecer a formação e o trabalho do professor em toda a sua complexidade como, fundamentalmente, condição para a plena humanização dos indivíduos, sejam eles alunos, sejam professores. Para que isso ocorra, é imprescindível o desenvolvimento das capacidades que são requisitadas e mobilizadas por aquilo que identifica a profissionalidade do professor, ou a essência concreta de sua prática social (Martins & Duarte, 2010, p. 29).

Embora os documentos oficiais reconheçam o papel do professor, há um uso retórico do conceito de valorização que serve para mobilizar consensos em torno de reformas educacionais. Como

apontam Shiroma, Moraes e Evangelista (2011, p. 41), “[...] o termo ‘valorização’ tem sido mobilizado para angariar apoio social às políticas de responsabilização docente”. Da mesma forma, Cêa, Rummert e Gonçalves (2019, p. 14) afirmam que “[...] a valorização é tratada como bandeira retórica, deslocando o debate das condições objetivas do trabalho para dimensões simbólicas e comportamentais”.

Por isso que, nos marcos da BNCC, o professor é simultaneamente celebrado e regulado. Segundo o documento (BNCC, 2018, p. 16), “[...] a Base propõe uma formação docente orientada por competências e habilidades alinhadas aos objetivos de aprendizagem”. Entretanto, como observam Feldfeber e Oliveira (2008, p. 32), “[...] as reformas educacionais recentes apelam para uma linguagem da valorização como estratégia de legitimação política, não como compromisso efetivo”.

A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC. A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regulação do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte desses profissionais. Diante das evidências sobre a relevância dos professores e demais membros da equipe escolar para o sucesso dos alunos, essa é uma ação fundamental para a implementação eficaz da BNCC. [...] A atuação do MEC, além do apoio técnico e financeiro, deve incluir também o fomento a inovações e a disseminação de casos de sucesso (BNCC, 2018, p. 21).

Contudo, a ideia de valorização como elemento retórico também é reforçada pelas diretrizes do FUNDEB<sup>6</sup>. Ainda que o fundo preveja financiamento para a remuneração dos profissionais da educação, segundo o documento (FUNDEB, 2020, p. 14), “[...] a complementação da União deverá priorizar a equidade e a valorização dos profissionais da educação básica pública”. Entretanto, como alertam Evangelista e Shiroma (2019, p. 90), “[...] em nome da valorização, se instituem mecanismos de controle e padronização que fragilizam a autonomia docente, reduzindo a formação a um processo técnico, centrado em competências”. Nessa lógica, “[...] a valorização tem sido convocada a operar como atrativo simbólico, embora não atue sobre as causas da precarização” (Shiroma et. al., 2011, p. 44).

<sup>6</sup> O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), regulamentado pela Emenda Constitucional nº 108/2020, constitui o principal mecanismo de financiamento da educação básica pública no Brasil. Destinado a promover a redistribuição de recursos entre os entes federativos, o FUNDEB também tem como objetivo central a valorização dos profissionais da educação, por meio da vinculação de pelo menos 70% dos seus recursos ao pagamento da remuneração desses trabalhadores. No entanto, apesar de seu papel estruturante, a eficácia do FUNDEB ainda é limitada por desigualdades regionais e pela ausência de políticas complementares que assegurem condições dignas de trabalho e carreira docente. Como afirma o texto da legislação: “[...] os recursos do Fundeb deverão ser utilizados para ações de manutenção e desenvolvimento da educação básica pública e de valorização dos profissionais da educação” (BRASIL, 2020, p. 3), o que evidencia seu papel estratégico, mas também os desafios para sua implementação efetiva. Ver: BRASIL. *Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB*. Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020. Brasília: Câmara dos Deputados, 2020.

Logo que o discurso de valorização é incorporado à estrutura normativa das políticas educacionais, ele também carrega uma carga ideológica que tende a culpabilizar o professor pela crise da educação. Conforme Laval e Dardot (2014, p. 229), “[...] a lógica neoliberal transforma a função docente em uma atividade de controle, sujeita a avaliações constantes e à responsabilização individual pelos resultados escolares”. Para os autores, “[...] o discurso da valorização é funcional ao processo de sujeição do professor à racionalidade empresarial” (Laval & Dardot, 2014, p. 231).

As técnicas de gestão (avaliação, projeto, normatização dos procedimentos, descentralização) supostamente permitem objetivar a adesão do indivíduo à norma de conduta que se espera dele, avaliar por tabelas e outras ferramentas de registro do ‘painel de gestão’ seu comprometimento subjetivo, sob pena de sofrer sanções no emprego, no salário e no desenvolvimento de sua carreira. [...] O essencial não é a verdade dessa medição, mas o tipo de poder que é exercido ‘profundamente’ sobre o sujeito impelido a ‘entregar-se completamente’, a ‘transcender-se’ pela empresa, a ‘motivar-se’ cada vez mais para satisfazer o cliente (Dardot & Laval, 2014, p. 256).

Embora as reformas mencionem a valorização como estratégia para melhoria da qualidade, elas pouco dialogam com as reais condições do trabalho docente. Como evidenciam Antunes e Alves (2009, p. 41), “[...] a precarização do trabalho do magistério é inseparável do processo de intensificação e flexibilização das condições laborais”. Ademais, “[...] mesmo sendo proclamado como essencial, o trabalho docente é desvalorizado pela ausência de políticas que garantam infraestrutura, carreira e tempo para o trabalho pedagógico” (Antunes & Alves, 2009, p. 49).

Entretanto, há também uma tentativa de submeter à formação docente a parâmetros de controle externo. Conforme destacam Evangelista e Shiroma (2019, p. 85), “[...] o projeto de formação docente que se desenha a partir da BNCC articula competências e habilidades com a lógica da empregabilidade, regulando o trabalho do professor a partir de expectativas externas”. Do mesmo modo, afirmam os autores que “[...] o professor passa a ser visto como executor de prescrições curriculares, com reduzido espaço para reflexão crítica” (Evangelista & Shiroma, 2019, p. 87).

Mesmo que os marcos legais insistam na importância do docente, o cotidiano mostra outra realidade. Conforme denuncia Cêa (2019, p. 132), “[...] a docência nas redes públicas continua marcada por condições adversas, como salários defasados, jornada excessiva e ausência de apoio institucional”. A esse respeito, Caldart (2019, p. 123) acrescenta: “[...] a atuação docente se dá, muitas vezes, sob forte sobrecarga emocional e material, o que compromete o próprio sentido da prática educativa”.

Nesse quadro o professor, mesmo embalado pelo canto de sereia das soluções fáceis, é lançado na defensiva. Diante das pressões para exercer o conjunto de funções a ele solicitadas, responde: ‘Mas... eu já faço das tripas coração para ministrar, da melhor forma possível, um grande número de aulas, em três ou quatro escolas diferentes, para tantas turmas de alunos que chegam a somar mais de cinco centenas, aproximando-se do milhar, com uma carga enorme de trabalhos e provas para corrigir... e ainda vou ter de participar da gestão da escola; da vida da comunidade; e orientar os estudos dos alunos?’ [...] No espírito da concepção neoprodutivista, os dirigentes esperam que o professor exerça todo um conjunto de funções com o máximo de produtividade e o mínimo de dispêndio, isto é, com modestos salários (Saviani, 2013, p. 450).

Porquanto se valorize o discurso da inovação, as políticas públicas tendem a responsabilizar o professor por resultados que dependem de condições estruturais. Segundo Diniz (2020, p. 58), “[...] os processos de avaliação institucional e individual dos professores tornaram-se mecanismos de regulação moral e técnica do trabalho docente”. Além disso, “[...] a mensuração do desempenho tem sido utilizada como critério de mérito, desconsiderando as desigualdades objetivas entre escolas e territórios” (Diniz, 2020, p. 61).

De tal forma que a figura do professor é convertida em gestor de metas, deslocando-se de seu papel como sujeito da prática educativa. Como afirmam Dardot e Laval (2014, p. 289), “[...] a nova razão do mundo redefine o trabalho educativo a partir da lógica da empresa de si, em que o docente é instado a maximizar resultados e se autogerir permanentemente”. Tal processo, segundo os autores, “[...] transforma a formação do professor em um investimento individual, tornando-o responsável por sua própria empregabilidade e performance” (Dardot & Laval, 2014, p. 291).

Com o ocorre com os trabalhadores de modo geral, também os professores são instados a se aperfeiçoarem continuamente num eterno processo de aprender a aprender. Acena-se, então, com cursos de atualização ou reciclagem, dos mais variados tipos, referidos a aspectos particulares e fragmentários da atividade docente, todos eles aludindo a questões práticas do cotidiano. O mercado e seus porta-vozes governamentais parecem querer incutir nos professores a ideia de que eles devem transformar-se em ‘empresários de si mesmos’, administrando sua carreira como se fosse uma microempresa, avaliando permanentemente sua empregabilidade e eficiência (Saviani, 2013, p. 449).

A fim de que possamos repensar a valorização, é necessário resgatar seu sentido emancipador e não apenas técnico-burocrático. Conforme Netto (2019, p. 25), “[...] o reconhecimento do trabalho docente como parte da luta histórica por direitos passa pelo rompimento com a lógica da meritocracia e da responsabilização individual”. Nesse sentido, Shiroma et. al. (2011, p. 59) concluem: “[...] valorizar o professor é garantir condições reais para o exercício da docência como práxis crítica, vinculada a um projeto social emancipador”.

Dito isso, ainda que o Estado declare seu compromisso com a educação pública, a lógica neoliberal impõe uma racionalidade que enfraquece esse compromisso por meio de reformas e cortes

orçamentários. Conforme apontam Evangelista e Shiroma (2019, p. 88): “[...] as reformas educacionais implementadas sob a égide do ajuste fiscal e da austeridade promovem cortes que comprometem a qualidade do ensino e o reconhecimento do trabalho docente”. Além disso, como destacam Dardot e Laval (2014, p. 273), “[...] a austeridade é menos uma resposta à crise do que um projeto político que visa reduzir a capacidade de ação do Estado, enfraquecendo os direitos sociais”.

Desta forma, a educação sai da esfera do direito social e passa a ser uma aquisição individual, uma mercadoria que se obtém no mercado segundo os interesses de cada um/a e a capacidade de cada um/a obter o que quiser. O mercado é uma narrativa mestre no discurso educacional. [...] A desregulamentação das relações econômicas vem sendo acompanhada da desregulamentação dos direitos sociais. A educação é um bom exemplo deste processo. [...] A retórica neoliberal, ao entender que não é tarefa do Estado interferir no mercado, estabelece uma diminuição em sua atividade econômica transferindo ao mercado suas empresas produtivas e de serviços. Na prática, isto tem representado a inviabilização da capacidade do Estado em fazer política econômica e social (Silva, 2003, p. 86).

Por isso que a lógica do Estado mínimo não apenas reorganiza o financiamento da educação, mas também redefine o papel dos sujeitos educacionais, convertendo direitos em metas de desempenho. Conforme observam Shiroma et. al. (2011, p. 52): “[...] o que se busca não é mais garantir o direito à educação, mas gerenciar resultados com base em indicadores de rendimento escolar”. Em consonância, Harvey (2007, p. 70) argumenta que “[...] a tendência neoliberal é esvaziar o conteúdo público das políticas sociais, submetendo-as às lógicas de mercado e eficiência”.

De forma que os processos de reforma administrativa, sob o discurso da modernização do Estado, operam para transferir a gestão e o financiamento da educação para a esfera privada. Como afirma Laval (2019, p. 141), “[...] a desresponsabilização estatal é acompanhada por dispositivos que promovem parcerias público-privadas e introduzem mecanismos de gestão empresarial nas escolas”. Do mesmo modo, Robertson et. al. (2012, p. 10) apontam que “[...] as parcerias público-privadas são legitimadas como solução para os desafios da educação, embora aprofundem as desigualdades e reforcem a lógica do lucro”.

Todavia, essa retirada do Estado se dá em nome da eficiência, mascarando a precarização das condições escolares e a fragilidade da docência. Segundo Ball (2008, p. 129), “[...] a eficiência gerencial transforma a escola em uma organização voltada para metas e resultados, obscurecendo os processos pedagógicos e o compromisso com a formação crítica”. Da mesma forma, Diniz (2020, p. 72) aponta que “[...] a responsabilização individual dos professores é intensificada, mesmo diante da ausência de recursos, estrutura e apoio institucional”.

A lógica gerencial teve e ainda tem, contudo, efeitos nocivos quando tende a negar a importância do ‘cerne da profissão’, isto é, o acesso à cultura escrita e acadêmica, privilegiando técnicas de avaliação, inovações, projetos e parcerias cujos interesses pedagógicos reais nunca são pensados. [...] A ação pedagógica pressupõe uma certeza ‘entranhada no corpo’ sobre o valor e a importância social da profissão. Abalar essa certeza banalizando o magistério, querendo transformar o professor num técnico ou executivo, equivale paradoxalmente a diminuir a eficiência do sistema educacional [...] (Laval, 2019, p. 135).

Ainda que o discurso oficial sustente a defesa da equidade, na prática a lógica de competição e racionalização econômica prevalece, provocando exclusões. Como explicitam Dardot e Laval (2014, p. 259): “[...] a concorrência é instaurada como princípio organizador de todas as relações sociais, inclusive as escolares, corroendo os fundamentos da cooperação e da solidariedade”. Conforme complementa Apple (2006, p. 82), “[...] os modelos gerenciais inspirados no setor privado impõem aos sistemas escolares uma lógica de benchmarking<sup>7</sup>, avaliações e ranqueamentos, que ignoram as desigualdades estruturais”.

Quando o Estado reduz sua função à regulação e ao monitoramento, em vez de assegurar condições de trabalho, ele contribui para a precarização da educação pública. Como alertam Antunes e Alves (2009, p. 46): “[...] a lógica da produtividade e da competitividade transforma o trabalho docente em uma atividade fragmentada, precarizada e submetida a intensa vigilância”. Em paralelo, Ball (1994, p. 66) reforça que “[...] o professor é desafiado a atender a expectativas contraditórias, sem que lhe sejam garantidos meios adequados para realizá-las”.

Ora, à medida que se desresponsabiliza das políticas sociais, o Estado também empurra para os indivíduos o ônus da formação e da qualificação permanente. Conforme observa Biesta (2013, p. 63), “[...] a responsabilização desloca o foco da educação pública para a performance individual, promovendo um tipo de profissionalismo superficial e adaptativo”. Em consonância, Laval e Dardot (2014, p. 281) afirmam que “[...] a subjetivação neoliberal se apoia na autovalorização individual, transformando o professor em gestor de sua própria eficácia”.

<sup>7</sup> A incorporação da lógica de *benchmarking* nos sistemas escolares reflete a crescente influência de modelos gerenciais na organização da educação pública, pautando-se na comparação de desempenhos entre escolas, redes e países como forma de induzir comportamentos competitivos e decisões baseadas em rankings e metas. Essa lógica transforma a educação em um campo de competição, onde os resultados de avaliações externas tornam-se critérios centrais de julgamento da eficácia das instituições e dos profissionais da educação. Como alerta Ball (2005, p. 150), “[...] o benchmarking cria uma cultura de performatividade na qual os professores são constantemente medidos, comparados e julgados, levando à padronização das práticas pedagógicas e à erosão da autonomia profissional”. Assim, a lógica do benchmarking desloca o foco da formação integral e do contexto social da aprendizagem para indicadores quantitativos que favorecem a gestão por resultados. Ver: BALL, Stephen J. *Education reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press, 2005.

A novidade do governo empresarial reside no caráter geral, transversal e sistemático do modo de direção baseado na responsabilidade individual e no autocontrole. [...] Ser ‘empreendedor de si mesmo’ significa conseguir ser o instrumento ótimo de seu próprio sucesso social e profissional. [...] A ‘avaliação’ tornou-se o primeiro meio de orientar a conduta pelo estímulo ao ‘bom desempenho’ individual. Ela pode ser definida como uma relação de poder exercida por superiores hierárquicos encarregados da expertise dos resultados, uma relação cujo efeito é uma subjetivação contábil dos avaliados. Uma vez que o sujeito aceita ser julgado com base nessas avaliações e sofrer as consequências, ele se torna constantemente avaliável (Dardot & Laval, 2014, p. 228).

Mesmo que os marcos legais mantenham a linguagem do direito à educação, as políticas efetivas refletem um esvaziamento desse direito sob o imperativo da racionalidade fiscal. Segundo o PNE (2014, p. 15), “[...] a valorização docente deve estar articulada a uma política de carreira e remuneração condizente com a responsabilidade dos profissionais da educação”. No entanto, como denunciam Cêa, Rummert e Gonçalves (2019, p. 73), “[...] as reformas neoliberais deslocam o foco da valorização para dispositivos de controle e avaliação, convertendo o reconhecimento em monitoramento”.

Ainda que o financiamento público permaneça como princípio formal, a prática revela a crescente transferência de responsabilidades para estados, municípios e até famílias. Como explica Shiroma (2011, p. 58): “[...] a descentralização das políticas educacionais muitas vezes resulta em desigualdades regionais e precarização das condições de oferta”. Da mesma forma, Diniz (2020, p. 64) ressalta que “[...] a descentralização sem financiamento adequado compromete a capacidade dos entes locais de assegurar o direito à educação de qualidade”.

Na verdade, os governos federal e estaduais estão trabalhando com a lógica da sua desoneração, transferindo parte de suas responsabilidades para as prefeituras, com isso estão dificultando que a sociedade visualize onde reside realmente a raiz dos problemas educacionais. [...] A municipalização do ensino fundamental foi uma estratégia para reduzir os gastos com a educação. Por meio de convênios com os municípios, o governo repassou-lhes a responsabilidade de custeio e administração dos prédios, equipamentos e pessoal das escolas de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> série da rede estadual. Essa estratégia ganhou força graças à aprovação do FUNDEF [...] (APEOESP, 1999, p. 121-122).

Assim, à proporção que o Estado se converte em ente regulador e fiscalizador, abdica da função garantidora de direitos sociais, impactando diretamente a escola pública. Conforme argumenta Evangelista et. al. (2019, p. 178), “[...] a financeirização da política educacional subordina a escola a imperativos externos, desconsiderando seus vínculos territoriais e humanos”. Por conseguinte, Apple (2014, p. 33) conclui: “[...] as reformas educacionais baseadas na lógica neoliberal são apresentadas como técnicas neutras, mas escondem projetos políticos que aprofundam a exclusão”.

Desse modo, ainda que as reformas educacionais sejam apresentadas como medidas de modernização e eficiência, elas operam sob a lógica empresarial que transforma a escola em espaço

de controle gerencial. Conforme apontam Laval (2019, p. 142), “[...] a escola do século XXI é convocada a funcionar como uma organização orientada por metas e resultados, submetida a padrões de desempenho semelhantes aos do setor privado”. De forma complementar, Ball (2005, p. 144) afirma que “[...] os professores, sob esse modelo, são desafiados a atender expectativas burocráticas, tendo sua prática pedagógica reduzida à aplicação de indicadores mensuráveis”.

A organização moderna é econômica e técnica: as normas de ação não estão gravadas no bronze sagrado, mas são definidas por sua ‘operacionalidade’, por aquilo que permitem fazer. [...] A escola se define cada vez mais como uma organização, mas continua de fato a ser uma instituição [...] que foi abandonada pelos valores de antigamente. [...] Os cálculos frios da econometria tendem a tomar o lugar da guerra dos ideais. [...] A escola está dividida entre um retorno nostálgico a um sentido [...] e uma fuga adiante que a transformará cada vez mais em uma grande máquina de formar competências para a economia (Laval, 2019, p. 248).

Por isso que a gestão por resultados, cada vez mais institucionalizada, transforma o professor em executor técnico, comprometendo sua autonomia e sentido ético da docência. Conforme adverte Edileuza da Silva (2020, p. 71), “[...] a racionalidade empresarial promove a adesão a currículos padronizados, restringindo o papel do professor ao cumprimento de tarefas previamente definidas”. Em consonância, Martins e Duarte (2010, p. 92) destacam que “[...] a política de responsabilização desloca o foco do trabalho docente do processo educativo para o cumprimento de metas externas à escola”.

Logo que a lógica meritocrática é incorporada às políticas públicas, ela reforça desigualdades e nega as condições concretas da prática docente. Como analisam Feldfeber e Oliveira (2008, p. 37): “[...] o discurso da meritocracia desconsidera as desigualdades estruturais entre escolas e territórios, responsabilizando o professor pelos resultados dos alunos”. Do mesmo modo, Frigotto (1995, p. 28) critica que “[...] a pedagogia das competências<sup>8</sup> tem sido utilizada como estratégia de adaptação ao mercado de trabalho, desqualificando o saber docente”.

Contudo, essa racionalidade produtivista impõe ritmos e exigências que adoecem os profissionais da educação, tanto física quanto emocionalmente. Conforme denunciam Cêa, Rummert e Gonçalves (2019, p. 84), “[...] o adoecimento docente se intensifica em contextos de alta cobrança

<sup>8</sup> A pedagogia das competências tem sido amplamente difundida como modelo formativo nos sistemas educacionais contemporâneos, especialmente sob a influência de organismos internacionais e das reformas inspiradas pelo neoliberalismo. Essa abordagem enfatiza o desenvolvimento de habilidades operacionais e atitudes consideradas úteis para o mercado de trabalho, subordinando os objetivos educacionais à lógica da empregabilidade, da adaptabilidade e do desempenho. Nesse contexto, o conhecimento é fragmentado em competências mensuráveis, esvaziando a formação crítica, ética e cidadã. Como explicam Dardot e Laval (2014, p. 288), “[...] a pedagogia das competências é a aplicação direta da nova razão do mundo ao campo educacional, pois adapta os indivíduos à lógica da concorrência e da avaliação permanente”. Assim, a pedagogia das competências opera como instrumento de controle subjetivo e de reprodução das desigualdades, mascarando sua função ideológica sob o discurso da modernização pedagógica. Ver: DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2014.

e baixa valorização, marcados pela precarização e isolamento”. Assim também observam Evangelista et. al. (2019, p. 181), ao afirmarem que “[...] os professores são pressionados por metas inalcançáveis, que afetam sua saúde mental e corroem o sentido da profissão”.

O objetivo desta última [reforma gerencial] é gerir a escola como uma empresa. [...] Trata-se, isso sim, de mudanças que fortalecem o domínio dos controles e das injunções sobre os professores e, consequentemente, sobre os alunos. [...] A lógica é muito clara: se a escola é uma empresa que produz um serviço, se depende de uma eficiência mensurável, [...] a ‘organização educadora’ deve ter à frente um organizador que seja capaz de dirigir uma ‘equipe’ e se responsabilize pela produção de ‘valor agregado’ pela ‘empresa’ (Laval, 2019, p. 144).

Embora as reformas prometam qualidade, elas promovem a desvalorização simbólica da docência ao desconsiderar sua dimensão intelectual e política. Como enfatiza Apple (2006, p. 91): “[...] a função docente é redefinida como atividade técnica, desvinculada de qualquer projeto ético ou social”. Na mesma linha, Biesta (2010, p. 33) afirma que “[...] a redução da docência à entrega de conteúdos programados compromete o papel do professor como agente formador de sujeitos críticos”.

Todavia, a padronização curricular intensifica o controle pedagógico, restringindo o professor à execução de instruções externas. De acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2011, p. 63), “[...] o professor é cada vez mais interpelado a seguir planos e materiais previamente definidos, perdendo a possibilidade de construir coletivamente o currículo escolar”. Do mesmo modo, Robertson et. al. (2012, p. 117) apontam que “[...] a agenda global de padronização curricular tem impactos diretos sobre a autonomia docente e sobre os sentidos atribuídos ao ensino”.

A criação das bases curriculares se caracteriza cada vez mais pela prescrição de tarefas, pela determinação precisa de noções e conceitos – ainda que ameacem esfacelar os conteúdos –, pela definição de tempos de ensino em cada sequência e pela preconização do percurso pedagógico que o professor deve seguir, ou até do plano de aula (Laval, 2019, p. 289).

Ora, à medida que se consolida a lógica da performatividade, as avaliações de desempenho tornam-se critério de legitimação do professor, rompendo com os princípios da práxis educativa. Como denunciam Antunes e Alves (2009, p. 52), “[...] a performatividade converte o professor em um operador de indicadores e resultados, reduzindo a complexidade do ato pedagógico”. Da mesma forma, Diniz (2020, p. 66) alerta que “[...] as avaliações institucionais impõem critérios externos de eficácia que não dialogam com a realidade das escolas públicas”.

Não obstante a promessa de inovação, o modelo empresarial reproduz desigualdades e limita o sentido transformador da educação. Conforme argumenta Dardot e Laval (2014, p. 284), “[...] a racionalidade neoliberal impõe a lógica do capital sobre todas as dimensões da vida social,

submetendo o trabalho educativo à lógica do lucro e da eficiência”. Complementarmente, Harvey (2007, p. 68) sustenta que “[...] as reformas inspiradas no mercado não visam emancipar, mas moldar indivíduos conforme as demandas do capital”.

Mesmo que se alegue valorização do magistério, o que se observa é a intensificação do trabalho sem reconhecimento efetivo. Segundo Dardot e Laval (2014, p. 276), “[...] o novo espírito do capitalismo valoriza a flexibilidade e a adaptabilidade, tornando o professor vulnerável às mudanças constantes e à ausência de estabilidade”. Da mesma maneira, Evangelista e Shiroma (2019, p. 93) afirmam que “[...] a figura do professor valorizado esconde a realidade de um trabalho fragmentado, vigiado e cada vez mais solitário”.

Os comportamentos que se esperam dos professores foram definidos de maneira mais clara, as tarefas e os objetivos foram formalizados para que houvesse maior previsibilidade dos resultados e um controle mais estrito do trabalho executado. [...] A ‘profissionalização’ da formação nos institutos de formação de professores é marcada pela valorização de técnicas pedagógicas *ready made* e NTICs<sup>9</sup> supostamente capazes de reduzir diferenças individuais na prática. [...] Os professores foram ‘convidados’ a pôr em prática ‘inovações’ calibradas e são avaliados cada vez mais pelo grau de respeito às instruções inovadoras. Com a subordinação, o resultado garantido do movimento é a infantilização (Laval, 2019, p. 177).

Assim, à proporção que o capital instrumentaliza a escola, o papel social da educação é esvaziado, e o professor perde espaço como sujeito político. Como sintetiza Saviani (2013, p. 452): “[...] a docência, sob a égide do produtivismo, torna-se atividade de execução, distante do compromisso com a formação plena do educando”. Nessa mesma direção, Biesta (2013, p. 68) conclui: “[...] o papel do professor deve ser resgatado como orientador de processos formativos que transcendam a lógica da eficiência”.

Desse modo, ainda que os discursos oficiais sobre educação insistam na valorização docente, a realidade concreta vivida pelos professores é marcada pela precarização estrutural. Conforme analisam Antunes e Alves (2009, p. 51): “[...] o trabalho dos professores é caracterizado por múltiplas jornadas, instabilidade contratual e baixos salários, realidade que compromete sua saúde e dignidade profissional”. Do mesmo modo, conforme destaca Diniz (2020, p. 75), “[...] a precarização não é

<sup>9</sup> As chamadas técnicas pedagógicas *ready made* e o uso das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTICs) têm sido promovidas como soluções rápidas e eficazes para os desafios educacionais, especialmente no contexto das reformas neoliberais. No entanto, essas estratégias frequentemente desconsideram a complexidade do processo de ensino-aprendizagem, tratando o professor como mero executor de prescrições externas. A promessa de inovação pedagógica, ao invés de ampliar a autonomia docente, muitas vezes contribui para sua desprofissionalização, ao padronizar práticas e impor modelos prontos de atuação. Como alertam Dardot e Laval (2019, p. 139), “[...] a ‘profissionalização’ da formação nos institutos de formação de professores é marcada pela valorização de técnicas pedagógicas *ready made* e NTICs supostamente capazes de reduzir diferenças individuais na prática. [...] Com a subordinação, o resultado garantido do movimento é a infantilização”. Dessa forma, tais dispositivos servem mais como instrumentos de controle do que como mediações para uma pedagogia emancipadora. Ver: DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2014.

accidental, mas sim resultado de uma política deliberada de ajuste fiscal e racionalização dos gastos com pessoal”.

Por isso que a formação inicial e continuada sofre com a ausência de investimentos públicos consistentes, comprometendo a qualidade do ensino e a autonomia dos docentes. Como denunciam Cêa, Rummert e Gonçalves (2019, p. 68): “[...] a formação docente tem sido reduzida a capacitações pontuais e instrumentais, desvinculadas da realidade escolar e das necessidades formativas dos professores”. Em consonância, Martins e Duarte (2010, p. 85) afirmam que “[...] o esvaziamento da formação crítica está associado ao avanço de projetos pedagógicos de corte tecnicista, que transformam o professor em executor de prescrições”.

A formação majoritariamente em IES privadas submeteu-o às formas e modalidades pelas quais o capital vem obtendo maior valorização, em detrimento das necessidades formativas demandadas por sua atuação profissional, realçada aqui a relativa à formação humana da classe trabalhadora brasileira. [...] Modalidades presenciais de formação foram substituídas por EaD, além da parafernália tecnológica cotada como ‘ajuda’ ao docente tendo em vista deixá-lo ‘livre’ do trabalho de planejar e selecionar conhecimentos, revelando-se a face dura da ‘autonomia’. Trata-se, de fato, de um minucioso controle do fazer docente que visa retirar do ser social o que deveria caracterizá-lo, pretendendo-se transformá-lo em fonte sempiterna, alienada, de lucro para os empresários envolvidos (Evangelista et. al., 2019, p. 52).

Visto como o cotidiano escolar é atravessado por carências de infraestrutura, os docentes precisam lidar com ambientes fisicamente degradados, falta de recursos e sobrecarga funcional. Como evidenciam Evangelista et. al. (2019, p. 172): “[...] é comum que professores atuem em escolas sem biblioteca, laboratórios ou materiais básicos, o que dificulta o planejamento e a prática pedagógica”. Além disso, conforme apontam Feldfeber e Oliveira (2008, p. 43), “[...] a escassez de condições materiais é tratada como normalidade, deslocando a responsabilidade para o esforço individual do professor”.

Contudo, além da precarização material, os professores estão cada vez mais expostos a diferentes formas de violência, tanto simbólicas quanto institucionais. Segundo Apple (2006, p. 95), “[...] o discurso de responsabilização oculta formas sutis de desvalorização profissional, culpabilizando o professor por problemas que transcendem sua atuação direta”. Já Evangelista e Shiroma (2019, p. 91) destacam que “[...] as agressões verbais, desqualificações públicas e humilhações institucionais se tornam parte do cotidiano docente, naturalizando a violência simbólica contra os professores”.

A forma pela qual professores vêm sendo desqualificados frente à opinião pública no Brasil impõe perguntas fundamentais. A que se deve tal desqualificação? Que razões subjazem a esse vasto processo de metamorfose do professor em um sujeito incapaz e inconsequente? Por que motivos o soterram de políticas cujo pressuposto é o de provar sua incompetência? Qual o

sentido de políticas cujo discurso atesta, de modo contraditório, ser o professor problema e solução para a educação no país? [...] A depreciação docente tem raízes históricas e sua compreensão demanda que procuremos apreendê-la no movimento de sua constituição articulada à totalidade que lhe dá razão de ser (Evangelista et. al., 2019, p. 147).

Ainda que a violência simbólica seja mais frequente, os casos de agressões físicas também fazem parte do cenário educacional, revelando o desamparo institucional. Conforme observa Caldart (2019, p. 129), “[...] o medo e a insegurança integram a rotina de muitos professores, especialmente nas escolas de periferia, onde há ausência do Estado como garantidor de direitos”. De forma complementar, Shiroma, Moraes e Evangelista (2011, p. 60) alertam que “[...] a ausência de políticas de proteção e apoio ao docente contribui para a solidão e para o esgotamento físico e emocional da categoria”.

Mesmo que se reconheça a complexidade do trabalho docente, as políticas educacionais seguem promovendo práticas de culpabilização individual diante do fracasso escolar. Conforme analisa Biesta (2013, p. 67), “[...] a responsabilização baseada em resultados ignora as múltiplas dimensões da aprendizagem e reduz o trabalho pedagógico a um processo de entrega mensurável”. Assim também aponta Ball (2008, p. 132), ao afirmar que “[...] o fracasso é sempre atribuído ao professor, nunca às condições de trabalho, à pobreza estrutural ou à segregação escolar”.

A formação docente estava sob a ameaça do capital – e continua. Ela tornou-se central na reforma educativa e o professor foram projetados como profissional eficaz, executor de tarefas impostas à escola. Seu campo de preparo e trabalho foi esquadrinhado pelos interesses burgueses neoliberais. O professor foi encapsulado por políticas em todos os campos: livro didático; sistema de avaliação; currículo; ensino de língua portuguesa e matemática; métodos de alfabetização; formação continuada. Sua presença é tolerada, mas cada vez mais controlada; suas escolhas são limitadas; sua crítica é silenciada. A escola que resta é, muitas vezes, espaço de medo, solidão e adoecimento (Evangelista et. al., 2019, p. 157).

Porquanto as políticas de avaliação em larga escala se tornaram instrumento de controle, elas impõem critérios externos que desconsideram as desigualdades educacionais. Conforme destacam Dardot e Laval (2014, p. 283), “[...] o Estado avalia os professores como se todos atuassem em condições iguais, ocultando as determinações sociais e estruturais que influenciam o desempenho escolar”. Segundo Robertson et. al. (2012, p. 112), “[...] a lógica da accountability converte a avaliação em instrumento de punição e reforço das hierarquias entre escolas e profissionais”.

Ora, os impactos subjetivos dessa lógica têm sido devastadores, afetando a autoestima e o sentido de pertencimento dos docentes. Conforme destaca Edileuza da Silva (2020, p. 77), “[...] o professor é submetido a uma permanente vigilância simbólica, o que mina sua autoconfiança e dificulta sua permanência na carreira”. Na mesma linha, Laval (2019, p. 139) observa que “[...] a

profissionalidade docente é desestruturada por um sistema que alega valorizá-la, mas que a trata como um problema a ser gerenciado”.

De forma que a fragmentação do trabalho docente resulta em um sentimento de impotência, desgaste e desumanização. Como pontuam Antunes e Alves (2009, p. 49): “[...] o tempo exíguo para reflexão, o excesso de tarefas e a cobrança por resultados imediatos impedem o professor de exercer plenamente sua função educativa”. Assim também afirma Shiroma (2011, p. 62), ao destacar que “[...] o trabalho docente tem se tornado um território de intensificação, onde a pedagogia é subordinada à lógica da urgência e da performance”.

[...] o trabalho docente, isto é, um trabalho que está submetido à fragmentação, à hierarquização, à desqualificação e, consequentemente, à alienação se evidenciava ‘a partir do momento em que o pensamento intelectual do professor vai sendo eliminado progressivamente e sendo substituído pela execução repetitiva das funções e pela engrenagem do sistema’. Nesse processo de fragmentação o professor torna-se um especialista da disciplina que leciona e não estabelece relações ou mediações com a realidade social nem com as demais disciplinas (Martins & Duarte, 2010, p. 15).

Dito isso, ainda que as políticas educacionais estejam imersas na lógica neoliberal, contradições emergem no cotidiano escolar, dando origem a processos de resistência docente. Conforme apontam Caldart (2019, p. 137), “[...] os professores têm construído formas de resistência pedagógica a partir da valorização de práticas comunitárias e da articulação com movimentos sociais”. Do mesmo modo, Evangelista e Shiroma (2019, p. 97) destacam que “[...] a resistência docente se expressa na recusa a modelos padronizados de ensino e na busca por práticas que resgatem a dimensão crítica da educação”.

Por isso que os sindicatos e coletivos docentes desempenham papel fundamental na luta por condições dignas de trabalho e por uma escola pública emancipadora. Segundo Cêa, Rummert e Gonçalves (2019, p. 86), “[...] as mobilizações de professores têm sido fundamentais para denunciar os efeitos das reformas e propor alternativas que coloquem a valorização em outro patamar político”. Assim também afirmam Antunes e Alves (2009, p. 61), ao argumentarem que “[...] os sindicatos, mesmo diante das dificuldades impostas pela lógica neoliberal, continuam sendo espaços de resistência coletiva e de construção de agendas contra-hegemônicas”.

Contudo, as iniciativas de resistência nem sempre se constituem de forma organizada; muitas vezes, emergem do cotidiano, nos gestos pedagógicos que desafiam a lógica da performatividade. Conforme afirma Martins e Duarte (2010, p. 103), “[...] é no espaço da sala de aula que o professor, mesmo pressionado, elabora estratégias de ressignificação de sua prática, resistindo à lógica tecnocrática”. Em consonância, Biesta (2013, p. 71) pontua que “[...] a educação democrática exige

que os professores tenham espaço para exercer julgamento profissional e agir com responsabilidade ética”.

A docência é, em seu sentido mais profundo, um gesto, um modo de resistir à mercantilização da vida e da educação, à desumanização dos vínculos escolares e à lógica da produtividade que empobrece as práticas educativas. É no cotidiano da escola que se afirmam práticas contra-hegemônicas, silenciosas muitas vezes, mas potentes em sua capacidade de afirmação da vida e da educação como direito. [...] A resistência, portanto, não se limita aos grandes atos ou movimentos organizados, mas se expressa também nos pequenos gestos, na escuta atenta, na construção de relações éticas e solidárias com os estudantes, na ousadia de pensar diferente, de ensinar para além do prescritivo (Martins & Duarte, 2010, p. 108).

Ora, repensar a valorização docente exige deslocar o debate do plano técnico para uma perspectiva política e ética, que reconheça o professor como sujeito histórico. Como adverte Frigotto (1995, p. 30): “[...] a valorização do magistério requer a reconstrução do papel social do professor como trabalhador intelectual, articulado à luta mais ampla pelos direitos sociais”. Complementarmente, Feldfeber e Oliveira (2008, p. 49) argumentam que “[...] as reformas educacionais precisam ser pautadas pela escuta dos professores e pela reconstrução coletiva dos sentidos do trabalho docente”.

De tal forma que a resistência docente também se expressa na reivindicação de autonomia pedagógica, defendida como condição para uma prática emancipadora. Como afirmam Shiroma, Moraes e Evangelista (2011, p. 66): “[...] a autonomia é condição para a construção de uma escola comprometida com os interesses populares e com a formação crítica dos sujeitos”. Segundo Diniz (2020, p. 77), “[...] o reconhecimento da autonomia implica enfrentar as amarras da gestão por resultados e dos dispositivos de controle sobre o fazer docente”.

A nova gestão é, nesse sentido, parte integrante da retração do político, pois tenta transferir para entidades locais mais ou menos autônomas – e, em última instância, para indivíduos impelidos a ‘inovar’ – tarefas que antes eram do Estado. Portanto, este último conta com os inovadores da base e com os empreendedores dinâmicos para encontrar soluções inéditas para os males sociais e psicológicos das sociedades de mercado, mesmo que tenha de oferecer um ‘serviço pós-venda’ aos abandonados à própria sorte. ‘A escola é seu próprio recurso’ é um mantra que se repete para dizer que cada estabelecimento escolar deve se virar caso a caso, mesmo que os problemas que ele enfrenta sejam consequência de um estado social geral e, muitas vezes, das lógicas de mercado que pesam diretamente sobre ele (Laval, 2019, p. 146).

Embora os mecanismos de avaliação e controle sejam naturalizados nas reformas, há crescente contestação por parte dos educadores e suas organizações. Conforme apontam Robertson et. al. (2012, p. 130), “[...] as resistências à avaliação padronizada têm se intensificado, principalmente quando docentes denunciam sua inadequação às realidades locais”. Em complemento, Apple (2014, p. 51)

assinala que “[...] movimentos docentes têm construído contra-discursos potentes, defendendo uma educação comprometida com a justiça social”.

Mesmo que fragmentadas, as ações de resistência acumulam experiências significativas que podem se articular em projetos pedagógicos coletivos. Como observa Edileuza da Silva (2020, p. 82): “[...] as experiências de valorização real da docência estão ligadas à construção de vínculos, reconhecimento mútuo e participação democrática nas escolas”. Também Ball (2005, p. 151) reconhece que “[...] as formas de resistência se multiplicam nas brechas do sistema, desde práticas pedagógicas subversivas até movimentos por currículo alternativo”.

Em um ambiente humano, as tensões, os conflitos, os dilemas e os sentimentos fluem, pois aprendemos muito trabalhando coletivamente. Dessa forma, descobrimos novas relações, reformulamos ou reconfiguramos fatos conhecidos, trilhamos caminhos para descobrir o significado do que está sendo construído. Segundo Machado (2002, p. 103): ‘carecemos de projetos coletivos, que estimulem as ações individuais, articulando-as na construção de significado maior. Tanto quanto da satisfação das necessidades básicas em sentido biológico ou econômico, necessitamos participar de projetos mais abrangentes, que transcendam nossos limites pessoais e impugnem nossas ações, nossos sonhos, de um significado político-social mais amplo’ (Edileuza da Silva, 2020, p. 67).

Porquanto se deseja uma educação transformadora, é preciso reconfigurar as bases da valorização docente, incluindo condições materiais, respeito à diversidade e escuta ativa. Segundo Laval (2019, p. 145), “[...] a valorização precisa ser entendida como compromisso político com o bem comum, e não como compensação por produtividade”. Do mesmo modo, Saviani (2013, p. 455) defende que “[...] a valorização deve ter como horizonte a emancipação dos trabalhadores da educação e sua inserção ativa na construção de um projeto societal mais justo”.

Assim que se reconhece a resistência como potência criadora, amplia-se a possibilidade de reverter o esvaziamento simbólico da docência. Conforme apontam Dardot e Laval (2014, p. 287): “[...] a resistência ao neoliberalismo implica a criação de novas instituições democráticas que valorizem o comum, o diálogo e a cooperação”. Também Harvey (2007, p. 75) destaca que “[...] as lutas sociais que se opõem ao projeto neoliberal devem recuperar o sentido coletivo da política, onde os professores tenham papel central na disputa por direitos”.

#### **4 CONCLUSÃO**

À luz das análises empreendidas, tornou-se evidente que o discurso oficial de valorização do trabalho docente, embora recorrente nas políticas públicas educacionais, tem operado como um dispositivo ideológico que legitima a intensificação do controle sobre o fazer pedagógico, a precarização das condições de trabalho e o deslocamento da responsabilidade pelo fracasso escolar

para os próprios professores. Sob a lógica do Estado mínimo neoliberal, a valorização se converte em retórica vazia, esvaziada de compromisso material e político com os sujeitos da educação.

Ainda que os marcos legais como o PNE, a LDB e o FUNDEB reconheçam a importância da valorização docente, suas formulações, na prática, não asseguram os direitos que proclamam. Ao contrário, têm servido como escudo normativo para reformas que aprofundam a desresponsabilização do Estado e reforçam uma racionalidade gerencial, produtivista e performativa no interior das escolas. Dessa forma, o professor é convertido em operador de políticas, monitorado por indicadores e instado a gerir sua carreira como se fosse uma empresa, anulando sua autonomia e reduzindo sua prática a uma função técnica.

Além disso, o estudo demonstrou que os discursos multilaterais e as agendas globais de padronização curricular e avaliação contribuem decisivamente para essa reconfiguração do papel docente, deslocando o sentido da valorização para critérios de desempenho e empregabilidade. Assim, o que se vê é uma responsabilização moral e técnica do professor, cuja suposta valorização é medida pela capacidade de adaptação a metas, rankings e resultados, em detrimento da sua formação crítica e de sua inserção como sujeito histórico na construção do projeto educacional.

Não obstante, os impactos subjetivos dessa lógica são devastadores. Os docentes enfrentam o esgotamento físico e emocional, a violência simbólica institucionalizada e a perda do sentido ético de sua prática. As políticas de formação e os mecanismos de regulação reforçam a fragmentação do trabalho, a desprofissionalização e o isolamento, impedindo a construção de uma identidade docente coletiva, crítica e engajada. A pedagogia das competências, os modelos tayloristas e a gestão empresarial das escolas contribuem para esse cenário de desumanização.

Contudo, em meio a esse quadro adverso, a resistência docente emerge como potência criadora. Professores, sindicatos e coletivos vêm elaborando contra-discursos e práticas pedagógicas contra-hegemônicas que reivindicam a autonomia, a escuta, a formação crítica e a centralidade do vínculo humano no processo educativo. Esses movimentos, ainda que fragmentados, sinalizam possibilidades de reconstrução do sentido político da valorização e da escola pública como espaço de formação integral.

Desse modo, a análise realizada permitiu evidenciar que a valorização do magistério, tal como formulada e implementada no contexto neoliberal, não corresponde a um compromisso com a justiça social, mas antes atua como estratégia de legitimação de reformas que aprofundam as desigualdades. Reverter esse cenário exige, antes de tudo, desvelar o caráter ideológico das políticas educacionais atuais e fortalecer os processos de organização e resistência dos trabalhadores da educação, resgatando a valorização como parte inseparável da luta por uma sociedade mais justa, democrática e solidária.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho:** ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 11. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.
- APPLE, M. W. **Educating the right way:** markets, standards, God, and inequality. 2. ed. New York: Routledge, 2006.
- BALL, S. J. **Políticas educacionais globalizadas.** Tradução de Márcia Eliane e Silva. São Paulo: Cortez, 2005.
- BALL, S. J. **Education reform:** a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BIESTA, G. **Good education in an age of measurement:** ethics, politics, democracy. London: Routledge, 2010.
- BIESTA, G. **The beautiful risk of education.** Boulder: Paradigm Publishers, 2013.
- CÊA, G.; RUMMERT, S. M.; GONÇALVES, T. O. Políticas de valorização docente no contexto das reformas educacionais contemporâneas. In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, A. M. (Org.). **Trabalho docente na educação básica: paradoxos e perspectivas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 65-88.
- DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo:** ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2014.
- DINIZ, D. **Docência e desprofissionalização: o controle sobre a formação e o trabalho docente.** In: EVANGELISTA, O. et al. Desventuras dos professores na formação para o capital. Campinas: Mercado de Letras, 2019. p. 59-81.
- DOS SANTOS, A. N. S. et al. Entre palavras e ações – os saberes da “pedagogia da autonomia” de Paulo Freire para transformar o ensino em prática viva. **ARACÊ**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 6812–6841, 2025. DOI: 10.56238/arev7n2-135. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/3301>. Acesso em: 13 Fev. 2025.
- EVANGELISTA, O. et al. **Desventuras dos professores na formação para o capital.** Campinas: Mercado de Letras, 2019.
- FELDFEBER, M.; OLIVEIRA, D. A. **Políticas educativas e trabalho docente:** novas regulações, novos sujeitos? Buenos Aires: Noveduc, 2008.
- FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva.** São Paulo: Cortez, 1995.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GIROUX, H. A. A universidade no complexo militar-industrial-acadêmico. In: GIROUX, H. A. **A universidade à venda: crise da educação superior e a ascensão do neoliberalismo.** São Paulo: Cortez, 2014. p. 29-52.

HARVEY, D. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Loyola, 2007.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LDB – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: MEC, 1996.

MARTINS, L. M.; DUARTE, N. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: UNESP, 2010.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

NÓVOA, A. **O passado e o presente dos professores**. Lisboa: Educa, 1995.

PNE – Plano Nacional de Educação. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Brasília: MEC, 2014.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 38. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SANTOS, A. N. S. dos. *et. al.* Por uma educação escolar quilombola: ressignificando o passado através da Lei 10.639/2003 e da renovação do currículo em direção à emancipação afro-brasileira. **Cuadernos De Educación Y Desarrollo**, 16(6), e4554, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/cuadv16n6-134> Acesso em 02 de Jan. de 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. *et. al.* Descolonizando saberes: a busca pela revolução contra-hegemônica da educação latino-americana no contexto contemporâneo. **Cuadernos De Educación Y Desarrollo**, 16(6), e4636, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/cuadv16n6-178> Acesso em 02 de Jan. de 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. *et. al.* “Ecoalfabetização ancestral”: por uma valorização dos saberes indígenas para um futuro sustentável na América Latina. **Cuadernos De Educación Y Desarrollo**, 16(7), e4885, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/cuadv16n7-107> Acesso em 02 de Jan. de 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. *et. al.* “EDUCAÇÃO EMERGENTE”: Enfrentando desafios contemporâneos e moldando o futuro com a perspectiva crítica e emancipadora. **CONTRIBUCIONES A LAS CIENCIAS SOCIALES**, 17(7), e8342, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/revconv.17n.7-176> Acesso em 03 de Jan. de 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. *et. al.* “Semear diversidade na educação”: a pedagogia de Paulo Freire como ponte da interculturalidade na educação infantil latino-americano. **OBSERVATORIO DE LA ECONOMÍA LATINOAMERICANA**, 22(8), e6454, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/oelv22n8-209> Acesso em 02 de Jan. de 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. *et. al.* “(Des)fabricando a educação”: entrelaçando saberes para transcender a visão utilitarista em direção a uma perspectiva humanitária da educação. **OBSERVATÓRIO DE LA ECONOMÍA LATINOAMERICANA**, 22(9), e6645, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/oelv22n9-079> Acesso em 03 de Jan. de 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. *et. al.* “Consciência, autonomia e transformação”: a educação como catalisador da transformação social e da consciência crítica na perspectiva de Paulo Freire. **OBSERVATÓRIO DE LA ECONOMÍA LATINOAMERICANA**, 22(9), e6729, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/oelv22n9-110> Acesso em 02 de Jan. de 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. *et. al.* Educação, arte e literatura: entrelaçando saberes para uma Educação Emancipatória com Jacotot, Libertária com Freire e Revolucionária com Boal. **Caderno Pedagógico**, 21(10), e9021, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n10-130> Acesso em 03 de Jan. de 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. *et. al.* “O avesso da educação”: a incorrigível lógica do neoliberalismo em ataque ao ensino público e seu impacto na educação. **OBSERVATÓRIO DE LA ECONOMÍA LATINOAMERICANA**, 22(9), e6860, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/oelv22n9-172> Acesso em 03 de Jan. de 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. *et. al.* Paulo Freire: do educador ao gestor – transformações da secretaria de educação às escolas públicas populares da américa latina. **Caderno Pedagógico**, 21(10), e9774, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n10-334> Acesso em 02 de Jan. de 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. *et. al.* Pedagogia dialógica – desafios e potencialidades da educação como prática da liberdade em Paulo Freire. **Caderno Pedagógico**, 21(13), e12120, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n13-264> Acesso em 02 de Jan. de 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. *et. al.* Entre a libertação e o engajamento – A influência de Paulo Freire na pedagogia transformadora de Bell Hooks. **Caderno Pedagógico**, 21(12), e10414, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n12-075> Acesso em 03 de Jan. de 2025.

SANTOS, A. N. S. dos. *et. al.* Tecer Saberes, Erguer Liberdades: a educação como ferramenta de emancipação na luta de mulheres negras pela visão de Ângela Davis. **Caderno Pedagógico**, 21(13), e11468, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n13-047> Acesso em 03 de Jan. de 2025.

SHIROMA, E.; MORAES, M. C. B.; EVANGELISTA, O. **Políticas educacionais e trabalho docente**. 6. ed. São Paulo: Xamã, 2011.

STAKE, R. E. **Pesquisa qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso, 2011.  
WEBER, M. **Ensaios de sociologia**. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1949.