UFSM

Geografia Ensino & Pesquisa

ISSN 2236-4994
ACESSO ABERTO

Geog Ens Pesq, Santa Maria, v. 30, e94144, p. 1-27, 2026 https://doi.org/10.5902/2236499494144
Submissão: 20/10/2025 • Aprovação: 23/03/2026 • Publicação: 29/05/2026

**Ensino e Geografia**

# A máquina neoliberal e o corpo docente: doenças visíveis e sofrimentos invisíveis no pós-COVID

## The neoliberal machine and the faculty: visible illnesses and invisible suffering in the post-COVID

## La máquina neoliberal y el profesorado: enfermedades visibles y sufrimiento invisible en la era pos-COVID

**Taynara Arruda Santos**[I], **Marcelo Augusto Rocha**[I], **Léia Aparecida Veiga**[I]

[I] Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, PR, Brasil

## RESUMO

O estudo analisa como um arranjo de políticas educacionais neoliberais (BNCC, reforma do ensino médio e sua revisão, plataformização, EAD/hibridização, financiamento com condicionalidades, PNLD digital e experiências cívico-militares) reconfigurou a escola pública, o trabalho docente agravando a saúde de professores no processo entre 2016 e 2025. Combinando revisão de literatura crítica e análise documental de atos normativos federais, sistematizou-se marcos normativos e seus efeitos concretos em quadros analíticos, com recorte ilustrativo no Paraná. Os resultados indicam a consolidação de uma "máquina" de regulação: padronização curricular por competências, intensificação do controle por indicadores e plataformas, e desprofissionalização docente que vem provocando o mal-estar/adoecimento dos professores no pós-pandemia. Ajustes recentes (novas DCNs para formação inicial; reequilíbrios no ensino médio) abrem frestas institucionais, mas não alteram a racionalidade predominante. Ao final, aponta-se implicações e recomendações, como: recentrar o conhecimento escolar como bem cultural; reprofissionalizar a docência com carreira, condições e autonomia; reconfigurar a avaliação para fins diagnósticos; regular a plataformização com governança pública e proteção de dados; e fortalecer a gestão democrática. Conclui-se pela urgência de recompor condições de trabalho e de uma educação humanizada, condição para qualificar aprendizagens e preservar a dignidade profissional.

**Palavras-chave**: Saúde docente; Política educacional; Neoliberalismo; Trabalho docente; Educação; projeto de sociedade

## ABSTRACT

The study analyzes how the set of neoliberal educational policies (BNCC, high school reform and its revision, platformization, distance learning/hybridization, conditional financing, digital PNLD, and civic-

Artigo publicado por Geografia Ensino & Pesquisa sob uma licença CC BY-NC-SA 4.0.

military experiences) reconfigured public schools and teaching work, worsening teachers' health in the process between 2016 and 2025. Combining a critical literature review and documentary analysis of federal normative acts, normative frameworks and their concrete effects were systematized in analytical frameworks, with an illustrative focus on Paraná. The results indicate the consolidation of a regulatory "machine": curricular standardization by competencies, intensified monitoring through indicators and platforms, and teacher deprofessionalization that has been causing teacher malaise and illness in the post-pandemic era. Recent adjustments (new National Curricular Guidelines for initial training; rebalancing in secondary education) open institutional cracks but do not alter the prevailing rationale. Finally, implications and recommendations are highlighted, such as: refocusing school knowledge as a cultural asset; reprofessionalizing teaching with a career, conditions, and autonomy; reconfiguring assessment for diagnostic purposes; regulating platformization with public governance and data protection; and strengthening democratic management. The conclusion is that it is urgent to restore working conditions and a humanized education, a prerequisite for improving learning and preserving professional dignity.

**Keywords:** Teacher health; Educational policy; Neoliberalism; Teaching work; Education; Society project

## RESUMEN

El estudio analiza cómo un conjunto de políticas educativas neoliberales (BNCC, reforma de la enseñanza media y su revisión, plataformización, educación a distancia/hibridación, financiamiento condicional, PNLD digital y experiencias cívico-militares) reconfiguraron la escuela pública y el trabajo docente, empeorando la salud de los docentes en el proceso entre 2016 y 2025. Combinando una revisión crítica de la literatura y un análisis documental de los actos normativos federales, los marcos normativos y sus efectos concretos fueron sistematizados en marcos analíticos, con un foco ilustrativo en Paraná. Los resultados indican la consolidación de una maquinaria reguladora: estandarización curricular por competencias, mayor seguimiento mediante indicadores y plataformas, y desprofesionalización docente que ha generado malestar y enfermedad docente en la era pospandemia. Los ajustes recientes (nuevas Directrices Curriculares Nacionales para la formación inicial; reequilibrio en la educación secundaria) abren brechas institucionales, pero no alteran la lógica imperante. Finalmente, se destacan implicaciones y recomendaciones, como: reorientar el conocimiento escolar como un activo cultural; reprofesionalizar la docencia con una carrera, condiciones y autonomía; reconfigurar la evaluación con fines diagnósticos; regular la plataforma con gobernanza pública y protección de datos; y fortalecer la gestión democrática. La conclusión es que urge restablecer las condiciones laborales y una educación humanizada, requisito previo para mejorar el aprendizaje y preservar la dignidad profesional.

**Palabras-clave**: Salud docente; Política educativa; Neoliberalismo; Trabajo docente; Educación; Proyecto de sociedad

## 1 INTRODUÇÃO

Este estudo parte do pressuposto de que políticas públicas não são neutras nem meramente técnicas: elas condensam disputas por projetos de sociedade e se materializam em dispositivos de regulação do trabalho escolar com horizontes bem

definidos. A pesquisa busca demonstrar, por meio de revisão de literatura e da análise de quadros sistematizados com informações sobre a intensificação, entre 2016 e 2025, de uma racionalidade gerencial-mercadológica que reconfigura a escola pública brasileira por meio de padronização por competências, accountability, plataformização e expansão do EaD/semipresencial, com efeitos sobre o conhecimento escolar, com ênfase no rebaixamento do conteúdo científico-cultural, ataques aos direitos e a autonomia docente, gerando desprofissionalização e causando problemas de saúde em professores, mal-estar, sobrecarga e adoecimento, agravados no pós-pandemia.

O objetivo geral é analisar como o arranjo de políticas públicas neoliberais sustenta a dualidade da escola pública a partir da relação entre o seu avanço no contexto educacional, com ênfase no estado do Paraná, e a ampliação do quadro de adoecimento dos docentes que trabalham diretamente na linha de frente, formada a partir das mudanças estruturais agravadas no pós-pandemia em favor da padronização curricular e das avaliações em larga escala. Como objetivos específicos, sistematizou-se os marcos normativos do período, incluindo: reforma do Ensino Médio (2016), e sua revisão (2024), Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), Base Nacional Comum para a Formação de Professores (BNC-Formação, 2019), financiamento e condicionalidades, Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD, 2021), Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM, 2019), Educação a Distância (EaD, 2017 e 2024), entre outros. Buscou-se explicitar seus efeitos no cotidiano da escola, no trabalho e na saúde docente, e discutiu-se frestas de reorientação abertas por revisões recentes, como as novas diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores e a reconfiguração de parte do novo Ensino Médio.

A justificativa articula duas frentes: a necessidade de compreender e denunciar os interesses ocultos nas políticas educacionais e a urgência sanitária-laboral de enfrentar o mal-estar docente. Metodologicamente, combinamos análise documental de atos normativos federais com revisão de literatura e organização de quadros analíticos: projeto democrático × neoliberal e linha do tempo (2016–2025) que evidenciam continuidades, inflexões e disputas políticas por projetos de

sociedade. O recorte temporal inclui o ciclo de reformas, a pandemia e as revisões pós-2023; o recorte empírico incorpora referências ao estado do Paraná, já que este tem sido, na prática, um laboratório a céu aberto para políticas neoliberais, há pelo menos duas décadas.

O professor paranaense vive o auge do realismo capitalista (Fisher, 2020) e da burocracia digital, na qual, parecer produtivo no sistema, é mais importante que os processos de ensino e de aprendizagem. Essa condição se justifica pelo pioneirismo do estado na implementação de modelos de gestão gerencialista, abrangendo diversas parcerias público-privadas, como a terceirização da gestão escolar para o setor privado, a política agressiva de digitalização do ensino, e de plataformização do trabalho docente, o que converte a prática pedagógica em métricas de desempenho algorítmico, subvertendo a lógica de que a escola não é uma empresa (Laval, 2019). A educação do Paraná sustenta ainda, o processo de militarização que resultou na maior rede de escolas cívico-militais do Brasil. Concomitantemente, o histórico de reformas da previdência estadual e o confronto de 2015, que ficou conhecido como o *Massacre do Centro Cívico*, se soma aos diversos marcos da política neoliberal estadual de ruptura da valorização docente.

Para fins de transparência, este texto contou com apoio pontual de inteligência artificial generativa (ChatGPT-5 Thinking, OpenAI), restrito à sistematização preliminar de quadros normativos (2016–2025), à produção de resumos, e à revisão linguística/organizacional do texto e das referências conforme as normas da ABNT. Todo o conteúdo foi verificado, complementado e validado pelos autores, com conferência direta nas fontes legais (leis, decretos, resoluções e portarias) e na literatura citada. Não se utilizou desse instrumento para coleta de dados empíricos, para análise estatística ou para tomada de decisões interpretativas.

A contribuição do estudo reside na integração entre leitura político-normativa, na documentação e denúncia acerca dos ataques ao trabalho e a saúde docente durante e no pós-pandemia da covid-19, oferecendo um panorama crítico útil à gestão e à formação político-cidadã.

## 2 A SAÚDE DOCENTE NO CONTEXTO PANDÊMICO E PÓS PANDEMIA

A saúde mental tem se tornado um tema cada vez mais relevante, especialmente em contextos de crise global, como a pandemia da COVID-19. Desde o seu início oficial, em março de 2020, a pandemia afetou não apenas a saúde física da população, mas também gerou uma onda de ansiedade, depressão e estresse em múltiplos níveis. Para entender como a saúde mental foi impactada nesse período e quais as suas implicações no cenário pós-pandêmico, é fundamental considerar diversos aspectos que envolvem tanto o indivíduo quanto a sociedade como um todo. A pandemia de Covid-19 impôs a necessidade de reorganização social, exigindo o Isolamento comunitário-preventivo devido à falta de informações claras, de vacinas e de estratégias para evitar a contaminação.

No âmbito educacional, o contexto pandêmico infligiu o fechamento imediato das escolas públicas e privadas de todo o país. Após alguns meses de paralização e incerteza, as autoridades deram início a medidas administrativas para minimizar os prejuízos pedagógicos da completa ausência de aulas no período. Para se alcançar, mesmo que parcialmente este objetivo, foi necessário o investimento emergencial para a adoção das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), para que houvesse alguma interação entre professores e alunos, ainda que de forma limitada, mesmo estando isolados em suas casas. Assim, mesmo precariamente, as atividades escolares continuaram a ocorrer no estado do Paraná, seja de forma síncrona, por meio de reuniões online, via Google Meet ou outras ferramentas digitais com o mesmo propósito, ou por meios assíncronos, viabilizados pela utilização do *Google Classroom* ou de plataformas específicas para que os professores pudessem disponibilizar textos, atividades, avaliações, dentre outras orientações e materiais diversos, alinhados a sua matriz curricular.

A forma abrupta como ocorreram as mudanças nos processos de ensino e de aprendizagem, demonstraram os inúmeros problemas estruturais existentes na educação brasileira. A desigualdade nas condições de acesso à internet e a

equipamentos que permitissem, por exemplo, a participação mínima nas aulas, mas também, o despreparo de muitos professores para utilizar tais recursos durante as aulas remotas e assíncronas. Esse novo contexto educativo culminou na construção gradativa de um processo de adaptação que alcançou desde os educandos nas diversas faixas etárias dos vários níveis e modalidades de ensino, bem como os gestores, professores e demais membros da comunidade escolar. A medida que se avançava nesta suposta adaptação, novas legislações foram criadas especificamente para o momento da pandemia, com o objetivo de redirecionar o desenvolvimento da Educação (Cruz, *et al.*, 2020).

Em meio a necessidade de mudanças estruturais excepcionais, Santos *et al.* (2021, p.246) reiteram que a migração, em caráter emergencial, realizada de forma complexa, impositiva e desestruturada para o ensino remoto, acarretou em "aumento de horas trabalhadas, dificuldades de adaptação as ferramentas tecnológicas, bem como o enquadramento de compromissos conjugais, materno, familiares e domésticos na nova rotina diária". Adicionalmente a este cenário de crise, considerado por si só um agente estressor, inúmeros docentes vieram a adoecer física e mentalmente em silêncio, como consequência da pressão para atingir os objetivos impostos pelos gestores, devido a culpabilização pela inadequada estrutura das instituições de ensino e da crescente evasão dos estudantes naquele período.

Em alguns casos, a culpabilização se relacionou a necessidade de manutenção de índices, permanência dos estudantes vinculados as escolas e a necessidade de evitar os casos de evasão. No entanto, é fato que as aulas remotas causaram um "empobrecimento da comunicação, na partilha de vivências, expressões, sentimentos, emoções, conhecimentos, práticas e saberes entre docente e discente" (Santos *et al.*, 2021, p.246). Situações em que os alunos se recusavam a manter as câmeras abertas, a participar das aulas, realizar questionamentos por meio da abertura dos áudios das reuniões, intensificaram a percepção de que os professores estavam falando sozinhos.

Para além das situações já pontuadas, a sociedade brasileira estava e está inserida em um contexto neoliberal que facilita a manutenção de vínculos empregatícios frágeis,

flexibilização dos contratos de trabalho, favorecimento dos empregadores, dentre outras circunstâncias que ampliam o medo dos docentes de não terem sua fonte de renda garantida, especialmente, aqueles que atuam temporariamente por meio de Processos Seletivos Simplificados (PSS) e, consequentemente, veem ampliadas as suas possibilidades de adoecimento mental (Pereira *et al.*, 2020).

Durante a pandemia efetivou-se um contexto de superexploração do trabalho docente, pois todas as horas extras utilizadas para aprender a utilizar as tecnologias, preparar as aulas, atividades, avaliações, realizar as correções de trabalho, dentre outras atividades inerentes às práticas pedagógicas, não foram computadas formalmente. Tal contexto também contribuiu para a ocorrência de prejuízos à saúde física e mental desses profissionais, ampliando seu sofrimento e fadiga, além de inúmeros outros riscos ocupacionais (Pereira *et al.*, 2020).

O Estado, até aqui, tem tratado o adoecimento docente como problemas médicos pontuais e individuais, como se a questão envolvesse licenças médicas isoladas, em vez de um problema político sistêmico. A depressão e a ansiedade contemporâneas constituem sintomas políticos intrínsecos ao sistema. Contudo, por meio de sofisticados mecanismos de subjetivação (Correia, 2018), o neoliberalismo opera o que Fisher (2020), denomina de privatização do estresse, deslocando patologias sociais, para o campo das falhas individuais ou desequilíbrios neuroquímicos, despolitizando a angústia e ocultando o fato de que o esgotamento é uma produção deliberada da própria estrutura socioeconômica. Essa combinação evidencia que o professor está sofrendo ataques em duas frentes: na sua função social, levando a perda de sentido do trabalho pedagógico (Laval, 2019), e na sua integridade psíquica (Fisher, 2020).

A saúde mental dos professores é uma questão política. Adoecer em um sistema doente é uma forma de resistência do corpo ao que Fisher (2020) chama de infraestrutura psíquica do capitalismo. Tais evidências demonstram que o cuidado com a saúde mental dos professores deve ser um tema tratado com seriedade, sendo adotadas medidas preventivas e promotoras de melhorias nas condições físicas e

emocionais desses profissionais que são tão importantes para a formação humana integral de educandos com diferentes faixas etárias (Pereira *et al.*, 2020).

## 2.1 Mal-Estar Docente e o Avanço de Políticas Neoliberais sobre a Educação

As preocupações em torno da saúde dos professores se intensificaram nas últimas décadas em virtude da ampliação do número de casos de adoecimento, afastamentos, absenteísmo, readaptação de função e aposentadorias precoces. Apesar disso, são poucas as legislações e políticas públicas elaboradas para tratar da saúde desses profissionais que são imprescindíveis para a educação, especialmente, a pública (Cortez *et al.*, 2017).

Cotidianamente, o trabalho realizado pelo professor vai além das mediações realizadas em sala de aula, exigindo um planejamento prévio, elaboração e correção de provas, trabalhos dentre outras atividades que ultrapassam a sua carga horária semanal. Essas atividades extramuros não são reconhecidas nem compensadas financeiramente, ao mesmo passo em que a sociedade não valoriza o trabalho desenvolvido ou se preocupa com as condições de trabalho desses inúmeros profissionais. Tal contexto também caracteriza o cotidiano escolar e a maneira como os professores atuam. Quando as condições de trabalho são precárias, ocorre o comprometimento de sua eficiência e da capacidade de realização das atividades docentes diárias (Guerreiro *et al.*, 2016).

No que diz respeito aos aspectos intrínsecos à profissão docente, verifica-se que, em inúmeros países, existe uma situação caracterizada por Esteve (1999), como um mal-estar, ou seja, há um número cada vez menor de profissionais que almejam se qualificar para atuar na área educacional em virtude de inúmeros fatores primários ou secundários que compromete sua saúde física e psicológica de maneira gradativa e sucessiva. Dentre os fatores secundários ou contextuais que permeiam a prática cotidiana, figuram situações como estresse oriundo de condições de trabalho inadequadas, demissões, conflitos, baixos salários, falta de materiais, infraestrutura física, violência nas aulas, esgotamento físico, ansiedade, angústia, dentre outras

situações que culminam em seu desgaste psicológico e em uma situação caracterizada como “mal-estar docente” (Esteve, 1999).

Dentre as consequências oriundas desse mal-estar docente podem ser citados o abandono da profissão e o absenteísmo como estratégia para aliviar, mesmo que por um curto período, de todas as situações estressoras que ocorrem em sala de aula. Santini (2004) destaca que os professores estão sujeitos à Síndrome do Esgotamento Profissional (SEP), o estágio mais avançado do estresse oriundo do trabalho. Com o passar do tempo, a práxis docente passa a ser marcada por sentimentos negativos que acabam comprometendo as mediações realizadas, o seu relacionamento com os alunos e demais componentes da comunidade escolar em virtude das pressões que culminam em diferentes reações físicas, psíquicas, comportamentais e defensivas adotadas.

O desgaste físico e emocional descritos pelos docentes com SEP estão associados a sentimentos depressivos e fadiga crônica, as péssimas condições de trabalho, baixos salários, ruído, classes superlotadas, cansaço físico em virtude da grande quantidade de aulas ministradas cotidianamente, posturas desconfortáveis, aumento do tom de voz, burocratização das atividades desenvolvidas, dentre outras situações que culminam na crise educacional que permeia a sociedade brasileira (Santini, 2004; Souza; Leite, 2011). Cortez *et al.* (2017) ao analisar os sintomas físicos descritos por professores, é citado com frequência, as dores corporais, doenças provenientes do envelhecimento, problemas nas cordas vocais, perda auditiva, dores nos membros devido a esforços repetitivos, disfonia etc.

A desvalorização da profissão docente também se reflete na redução do seu poder aquisitivo, sobrecarga, insatisfação com o ambiente de trabalho, insegurança em relação a permanência no trabalho, perda de controle da execução dos mecanismos utilizados ao longo da sua aula, falta de valorização, frieza, angústia, alienação, dentre outras situações que despertam o desejo de abandonar a licenciatura (Santini, 2004). De acordo com Souza e Leite (2011, p. 1106) os estudos ergonômicos realizados tendo os professores como público-alvo demonstram que seu trabalho se caracteriza “[...]

como uma atividade repetitiva, fragmentada em tarefas e submetida a intensos ritmos de trabalho".

Um dos principais fatores que tem levado mal-estar a docentes é a desvalorização da profissão. Historicamente, a carreira de professor é vista como uma opção menos atraente em comparação com outras profissões, especialmente em termos de remuneração. Segundo Ferreira (2021), muitos educadores no Paraná recebem salários abaixo do ideal, o que desencoraja novos talentos a ingressarem na profissão e causa descontentamento entre os já atuantes. Esta desvalorização se reflete não apenas na questão financeira, mas também na falta de reconhecimento social. A imagem do professor ainda é muitas vezes ligada a estereótipos negativos, que subestimam a complexidade e a importância do trabalho educacional.

Outro fator significativo é a sobrecarga de trabalho que os docentes enfrentam. O dia a dia do professor muitas vezes inclui não apenas o ensino em sala de aula, mas também atividades administrativas, correção de provas, planejamento de aulas e reuniões. De acordo com os dados levantados por Santos (2020), inúmeros professores trabalham além das 40 horas semanais previstas, o que gera um desgaste físico e emocional significativo. O excesso de carga horária, somado a pressão por desempenho e a constante exigência de resultados, podem levar a um estado de esgotamento conhecido como *burnout*, afetando diretamente a qualidade das aulas e o relacionamento entre professores e alunos. Além disso, a falta de apoio institucional e de estrutura adequada nas escolas contribui para o mal-estar docente.

Não é incomum, instituições de ensino enfrentando problemas relacionados à infraestrutura, recursos pedagógicos insuficientes e escassez de pessoal. Em sua pesquisa, Almeida (2019) aponta que, em diversas escolas, os professores não contam com o suporte necessário para enfrentar os desafios diários, resultando em um ambiente de trabalho hostil e desmotivador. Essa ausência de apoio se torna uma barreira significativa para a implementação de práticas pedagógicas inovadoras, limitando as oportunidades de desenvolvimento profissional e pessoal.

Os inúmeros problemas enfrentados cotidianamente levam os professores a se questionarem sobre a profissão escolhida, o seu sentido e sua identidade. Os resultados das más condições de trabalho também corroboram para a ocorrência de prejuízos na criatividade e domínios socioemocionais, despersonalização, regressão etc. (Souza; Leite, 2011; Cortez *et al.*, 2017). Em virtude desse contexto permeado pelo adoecimento e pelo mal-estar docente, é imprescindível o desenvolvimento de medidas preventivas capazes de evitar ou mitigar esse processo.

Nos últimos anos, as circunstâncias impostas pelo trabalho no pós-pandemia e o avanço das políticas neoliberais na educação, atuaram de forma combinada para agravar um cenário já marcado pelo mal-estar docente. O retorno às aulas presenciais, trouxe pressões adicionais: recuperar rapidamente conteúdos acumulados, lidar com as lacunas de aprendizagem dos estudantes e enfrentar as próprias fragilidades emocionais deixadas pelo período de isolamento.

Paralelamente, a lógica neoliberal se aproveitou do cenário de vulnerabilidade social a que se encontra a classe trabalhadora, em especial a dos professores, fragilizando ainda mais as condições de trabalho docente, impondo metas de produtividade, avaliações externas padronizadas e políticas de austeridade que reduziram salários, ampliaram a insegurança contratual e esvaziaram a autonomia pedagógica. Essa lógica gerencialista tem responsabilizado diretamente a figura do professor por falhas estruturais, invisibilizando o peso das condições precárias de trabalho.

Para compreender o grau da mecânica de produção de subjetividade (Correia, 2018), a que os professores paranaenses tem sido expostos, faz necessário observar que a intensificação do ofício, vem acompanhada de uma captura do professor por dispositivos de performatização, que o induzem a governar a si mesmo pelo olhar avaliativo: a autonomia deixa de operar como decisão pedagógica e passa a ser reconfigurada como capacidade individual de responder a metas, indicadores e evidências. Nesse movimento, a autoestima e a autonomia profissional é progressivamente amarrada ao desempenho mensurável, fazendo com que escolhas didáticas sejam tomadas sob o medo da inadequação e sob a necessidade de provar

valor e eficácia cotidianamente. A responsabilização, então, se desloca do plano das condições estruturais para o plano do sujeito, convertendo precarização em culpa e exaustão privadas, enquanto permanecem intactas as determinações que degradam o trabalho docente (Ball, 2003).

O aprofundamento da crise da educação pública e do aumento do adoecimento entre os professores pode ser explicado por diferentes perspectivas, mas defende-se que um conjunto formado por 3 fatores tem exercido maior influência no contexto educacional no estado do Paraná, sendo eles: a territorialização de políticas curriculares de cunho neoliberal na educação, por meio principalmente da imposição de metas acerca das avaliações em larga escala, a intensificação do uso de tecnologias, via plataformização e por último, a necessidade de recomposição da aprendizagem.

Primeiramente, a territorialização de políticas curriculares com viés neoliberal se manifesta na imposição de uma gestão centralizada, que prioriza a padronização e a competitividade em detrimento da diversidade e da autonomia pedagógica. O modelo neoliberal, fundamentado na lógica de mercado, promove uma visão utilitarista da educação, na qual o valor do conhecimento é medido por indicadores de desempenho e resultados. Essa abordagem gera uma pressão excessiva sobre os professores, que precisam se adequar às exigências que muitas vezes ignoram as especificidades locais e culturais das comunidades em que atuam (Silva, 2017). Além disso, a introdução acelerada de tecnologias na educação, embora tenha potencial para enriquecer os processos de ensino e de aprendizagem, também contribui para o mal-estar docente.

A necessidade de se adaptar a novas ferramentas digitais, plataformas e metodologias, pode ser angustiante para muitos profissionais, que, de um lado não receberam a formação continuada necessária para lidar com esta perspectiva tecnológica e tecnicista de educação e de outro, também não foram preparados para a lógica da plataformização extensiva, nem para a imposição de métricas empresariais de qualidade educacional que, no limite, tem redefinido a prática pedagógica docente e a própria função social da escola.

A confluência desses fatores: políticas curriculares neoliberais, pouca intimidade profissional com o modelo de educação tecnocrata em vigor e a falta de apoio, autonomia e valorização do professor, cria um contexto desfavorável à prática educativa no estado do Paraná, ao mesmo tempo em que desenvolve um ambiente altamente insalubre ao exercício da profissão docente. Em síntese, o mal-estar docente no Paraná é um fenômeno multifacetado, que reflete a conjugação de várias questões interligadas.

## 3 A INTENSIFICAÇÃO SILENCIOSA DAS ENGRENAGENS NEOLIBERAIS NO CAMPO EDUCACIONAL

A palavra *política* vem do grego a partir do termo *politikó*, que manifesta a participação dos sujeitos livres das decisões nos caminhos os quais a *pólis* (cidade) deve tomar. Já a palavra *pública* possui origem latina e exprime o povo, do povo. Sendo assim, a política pública constitui a participação do povo nas decisões do seu território em articulação com o Estado. Instância essa que, na perspectiva marxista, trata-se de uma feroz construção burguesa, de parte da sociedade que se expressa, contraditoriamente, sobre as relações dos meios de produção.

Ao nos limitarmos à etimologia das palavras ou à rigidez conceitual, o debate em torno das políticas públicas parece simples. No entanto, quando buscamos compreender seus significados concretos e suas implicações reais na vida cotidiana, especialmente na vida do povo, percebemos que tais políticas se constituem como um terreno de embates e disputas, permeado por contradições, interesses diversos e relações de poder. Nesse contexto, o conceito de políticas públicas está intrinsecamente vinculado à ação do Estado, entendido como a instância que pode "[...] atuar, proibir, ordenar, planejar, legislar, intervir, com efeitos vinculadores a um grupo social definido [...]" (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2007, p. 7). As contradições são parte integrante da nossa sociedade e, consequentemente, do Estado que não consegue eliminá-las, mas as gerencia por meio de mecanismos de controle através de políticas públicas. Estas políticas operam em um dinamismo

de interrelações, tensões e forças que revelam sua representatividade no contexto desse intenso conflito.

As políticas públicas são moldadas pelos conflitos e pressões existentes tanto internamente quanto entre elas mesmas, o que nos leva a entender que não se trata de uma construção fixa e desprovida de compromisso, mas cuidadosamente e deliberadamente aplicada na sequência dos conflitos sociais. Libâneo (2014) afirma que toda política pública em educação está inserida em um horizonte de disputa política, ou seja, esta não é neutra nem técnica, mas sim expressão de interesses, de valores e finalidades interligados a um determinado projeto de sociedade. No caso das reformas educacionais neoliberais, o projeto que se impõe é o da adaptação da educação às exigências do mercado capitalista. Assim, entender a essência das políticas públicas requer uma compreensão que ultrapassa seu conceito e descrição, discutindo o que se requer em termos de projeto social do Estado (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2007, p.7).

Portanto, ao trazer o debate para a esfera educacional, não estamos apenas discutindo as políticas públicas em si, mas também discutindo partes de um projeto social que se transforma ao longo da história, conforme as agendas impostas pelos grupos que ocupam o poder. Esta discussão se baseia na atual agenda neoliberal que intensifica a internacionalização e a padronização das políticas educacionais no país, resultando no aumento do desconforto e do mal-estar docente.

As mudanças realizadas no Estado e na educação desde os anos de 1990 são cruciais como táticas para a manutenção da pobreza e regular a sociedade sob a ótica da economia (Leher, 1998). É interessante mencionar que esses mecanismos foram utilizados como compromissos do grupo político da época, ligado às políticas econômicas capitalistas e globais, que procurou aderir à visão neoliberal de educação, estabelecendo acordos com os grandes grupos financeiros. Conforme Leher (1998), o documento “Financiamento da educação nos países em desenvolvimento: uma análise das opções políticas”, de 1986, elucida o marco inicial das diretrizes do Banco Mundial na área educacional e seu papel crucial nas ações privatizantes das políticas

sociais, cada vez mais isentando o Estado de suas responsabilidades. É evidente que esse mecanismo, além de fomentar uma situação de desigualdade, a intensifica, já que, ao abordar a realidade de nações em desenvolvimento, os direitos à educação e à saúde são ameaçados.

De acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), em 1992, o Brasil sinalizava as bases políticas e ideológicas de algumas dessas declarações, reproduzindo-as em seu território através do Plano Decenal de Educação para Todos de 1993. "[...] o Brasil estabelecia as metas locais com base no acordo de Jomtien e sinalizava aos organismos multilaterais que o projeto educacional por eles recomendado seria implementado aqui." (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2007, p.52)

Segundo Libâneo (2012 e 2014), o Estado, ao adotar diretrizes do chamado Estado mínimo, desloca a função da educação pública do campo da formação humana integral e emancipadora para o da adaptação funcional às exigências do trabalho flexível e precarizado. A escola, nesse contexto, passa a funcionar como um mecanismo de controle social, reproduzindo desigualdades sob o discurso de eficiência e meritocracia, deixando de ser concebida como um direito social universal, passando a ser vista como um bem de consumo individual e sua pseudoqualidade, medida por resultados quantificáveis a partir de avaliações em larga escala.

A fim de compreender os objetivos e as diferenças essenciais de cada projeto de sociedade, Libâneo (2014), indica no quadro 1 a seguir, as particularidades entre os projetos educacionais democrático e neoliberal, evidenciando as duas lógicas se contrapõem, uma a outra.

Quadro 1 – Diferentes visões de projeto de sociedade

| **Projeto democrático de educação pública** | **Projeto neoliberal de educação** |
|---|---|
| Educação como direito social | Educação como serviço e investimento pessoal |
| Ênfase na igualdade de condições | Ênfase na responsabilização individual |
| Formação crítica e cidadã | Formação técnica e por competências |
| Gestão democrática | Gestão gerencial e meritocrática |
| Avaliação diagnóstica e processual | Avaliação externa e padronizada |

Fonte: Libâneo (2014)

Essa contraposição revela que a luta por uma educação pública de qualidade é, na verdade, a luta por um projeto de sociedade mais justo, inclusivo e democrático. A política pública educacional, portanto, não é neutra,

> mas integra estratégias e mecanismos que operacionalizam o projeto hegemônico de sociedade. (...) A escola, nesse contexto, deixa de ser espaço de formação crítica e torna-se um instrumento de regulação social, subordinado aos imperativos do mercado. (Libâneo, 2014, p. 157)

Ao aderir a essas diretrizes, presenciamos atualmente a aplicação de políticas abusivas de controle, padronização, autoritarismo e tecnicismo que, em conjunto com outras políticas, tornam a educação pública cada vez mais vulnerável e desviada do seu principal objetivo: a humanização. A adoção de políticas educacionais neste viés, caminha em direção de um movimento mais amplo, de internacionalização desses preceitos, no contexto da globalização, em que "agências internacionais multilaterais de tipos monetário, comercial, financeiro e creditício formulam recomendações sobre políticas públicas para países emergentes ou em desenvolvimento" (Libâneo, 2010, p.42).

No caso brasileiro, as políticas educacionais, marcadamente influenciadas por diretrizes neoliberais, têm promovido o que Libâneo (2010) denomina como o "desfiguramento da escola pública e do conhecimento escolar". Tal desfiguramento advém do intuito de reduzir a função formadora da escola, a uma lógica tecnicista, utilitarista e mercadológica. Nesse contexto, a escola perde sua identidade como espaço de formação crítica e humanizadora, sendo reconfigurada como uma organização funcional voltada à produtividade e à adaptação dos sujeitos às exigências do mercado.

O conhecimento escolar, historicamente acumulado e socialmente referenciado, é substituído por saberes fragmentados, operacionais e desprovidos de densidade teórica, comprometendo a formação intelectual e cidadã dos estudantes. Da mesma forma que afeta a escola, tal reconfiguração também impacta profundamente o trabalho docente, que se vê esvaziado de sua autonomia e reduzido à condição de executor de tarefas pré-estabelecidas, mediadas por plataformas digitais, avaliações padronizadas e currículos por competências.

Um dos exemplos mais evidentes de como a imposição de políticas neoliberais tem desfigurado a função social da escola e dos professores foi a Medida Provisória (MP) no 746, de 22 de setembro de 2016 (Brasil, 2016). A MP foi enviada ao Congresso Nacional em setembro de 2016, gerando grande debate e resistência de movimentos estudantis, sindicatos e entidades educacionais. Após tramitar na Câmara e no Senado, a MP foi convertida na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996) e instituiu a chamada Reforma do Ensino Médio. A estruturação do currículo e a distribuição da carga horária ocorreu sob uma visão tecnicista e excludente, eliminando a obrigatoriedade de disciplinas curriculares constituídas como base da formação crítica e cidadã dos alunos, como Sociologia, Filosofia, Artes, Educação Física e outras. Além da validação e aplicação do conhecimento notório, outro ponto discutível, a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), Resolução CNE/CP no 02, de 20 de dezembro de 2019 (Brasil, 2019), também pode ser mencionada. Devido à ausência de discussões e diálogos, essa política determina a estrutura dos currículos que formam todos os professores no país em suas primeiras formações.

Quadro 2[1] – Políticas educacionais (2016–2025) com viés neoliberal e seus efeitos

| Norma (ano/nº) | Escopo e conteúdo central | Traços de orientação neoliberal (analíticos) | Mudanças efetivas observadas (2016–2025) | Estado atual (out/2025) |
|---|---|---|---|---|
| EC 95/2016 (Teto de Gastos) | Novo Regime Fiscal com limite real de despesas primárias por 20 anos. | Austeridade fiscal; contenção estrutural de gasto social (incluindo educação). | Pressão orçamentária contínua sobre redes; restrição para cumprir metas do PNE; postergação de investimentos estruturais. | Em vigor; parâmetros ajustados por normas posteriores. |
| MP 746/2016 → Lei 13.415/2017 (Reforma do EM) | Reorganiza o EM (itinerários formativos), flexibiliza currículo, amplia tempo integral, incentiva EPT. | Currículo por competências e empregabilidade; indução a modelos gerenciais e parcerias; redução da centralidade do conhecimento científico-escolar. | Reorganização curricular em todo o país; expansão de itinerários técnico-profissionais; redes negociam carga horária de áreas como Filosofia/ Sociologia; consolidação de avaliações alinhadas à BNCC. | Revisada pela Política Nacional do Ensino Médio (2024), mas com legado de estruturação por itinerários. |

[1] O quadro 2 foi organizado com auxílio do ChatGPT (GPT-5 Thinking, OpenAI), e posteriormente revisto e validado integralmente pelos autores, com checagem em fontes oficiais (Diário Oficial, MEC/CNE).

Quadro 2 – Políticas educacionais (2016–2025) com viés neoliberal e seus efeitos
(Continua...)

| Norma (ano/nº) | Escopo e conteúdo central | Traços de orientação neoliberal (analíticos) | Mudanças efetivas observadas (2016–2025) | Estado atual (out/2025) |
|---|---|---|---|---|
| BNCC EI/EF – Res. CNE/CP 2/2017 | Institui BNCC para Educação Infantil e Fundamental. | Padronização nacional por competências e resultados; alinhamento de materiais, formação e avaliação. | Redesenho curricular das redes; adequação de livros/PNLD; alinhamento de formações docentes e avaliações externas. | Vigente. |
| BNCC EM – Res. CNE/CP 4/2018 | Institui BNCC do EM (etapa final). | Consolida foco em competências e projeto de vida; reforça lógica performativa. | Matriz do EM reestruturada; materiais e ENEM gradualmente ajustados; itinerários ancorados nas áreas da BNCC. | Vigente, com ajustes em curso pelo novo desenho do EM (2024). |
| Decr. 9.057/2017 (EaD) | Atualiza regulação da EAD na educação superior e básica (condições). | Amplia possibilidades de oferta e credenciamento; estimula escalabilidade privada; flexibiliza polos. | Forte expansão da EAD na Educação Superior e da carga on-line em cursos presenciais; consolidação de polos. | Vigente; atualizado por um novo marco (2025). |
| Decr. 9.235/2017 (Regulação Educação Superior) | Reorganiza regulação, supervisão e avaliação da educação superior. | Simplificação regulatória; ambiente pró-expansão de mercado na Educação Superior. | Aceleração de processos de credenciamento/ reconhecimento; maior espaço para expansão privada. | Vigente; alterado pelo novo marco de EAD (2025). |
| Portaria MEC 2.117/2019 (até 40% EAD no presencial) | Autoriza até 40% da carga horária EAD em cursos presenciais (exceto Medicina). | Hibridização pró-eficiência de custo/escala; redução de presencialidade. | Aumento expressivo de carga on-line nos PPCs; reconfiguração do trabalho docente e infraestrutura. | revogada em 20/05/2025 pelo art. 32, III, da Portaria MEC nº 381/2025 |
| Lei 14.040/2020 (Normas excepcionais – pandemia) | Flexibiliza dias letivos/carga horária; admite atividades não presenciais. | Normaliza lógica de continuidade por meios digitais e avaliações flexíveis. | Generalização do ensino remoto/ emergencial; acelera adoção de plataformas e controle por dados. | Efeitos consolidados; norma excepcional superada, mas práticas persistem. |
| Portaria MEC 343/2020 (Educação Superior na pandemia) | Autoriza substituição de aulas presenciais por meios digitais na Educação Superior (COVID-19). | Acelera virtualização e desregulação temporária. | Migração rápida para remoto e EAD; consolida infraestrutura e provedores privados. | Medida excepcional (2020), efeitos incorporados ao ecossistema. |

Quadro 2 – Políticas educacionais (2016–2025) com viés neoliberal e seus efeitos
(Continua...)

| Norma (ano/nº) | Escopo e conteúdo central | Traços de orientação neoliberal (analíticos) | Mudanças efetivas observadas (2016–2025) | Estado atual (out/2025) |
|---|---|---|---|---|
| BNC-Formação – Res. CNE/CP 2/2019 (Inicial) e Res. CNE/CP 1/2020 (Continuada) | Vincula formação docente à BNCC (competências/performatividade). | Alinha docência a padrões mensuráveis e accountability de resultados. | Redesenho de currículos de licenciaturas e programas formativos; foco em competências observáveis. | Revogadas em 29/05/2024 pela Res. CNE/CP nº 4/2024; novas DCNs entram em vigor em 01/07/2024, com prazo de adaptação de 2 anos. |
| Res. CNE/CP nº 4/2024 (Novas DCNs para formação inicial de professores) | Revoga as Res. CNE/CP nº 2/2019 e nº 1/2020 (BNCFormação) e estabelece novas diretrizes para cursos de licenciatura (formação inicial). | Reorienta a formação docente com ênfase em integração teoriaprática, estágio e coerência curricular; substitui a referência anterior centrada em competências prescritivas. | Entrou em vigor em 01/07/2024; prazo de adaptação de 2 anos para adequação dos PPCs e fluxos institucionais. | Vigente; transição 2024–2026. |
| Res. CNE/CP 1/2021 (DCN gerais da EPT) | Define diretrizes da Educação Profissional e Tecnológica. | Ênfase na articulação com setor produtivo e inserção laboral; lógica de competências. | Expansão/integração de itinerários técnicos e parcerias com empresas; currículos modulados por eixos tecnológicos. | Vigente. |
| Res. CNE/CEB 1/2021 (Diretrizes EJA: BNCC/PNA/EaD) | Alinha EJA à BNCC e à PNA; orienta oferta EAD. | Padronização e flexibilização com foco em certificação rápida/operacional. | Reconfiguração de ofertas EJA (modalidades híbridas e a distância). | Vigente (PNA foi revogada em 2023; diretrizes seguem ativas). |
| Decr. 9.099/2017 (PNLD) → digitalização; Decr. 12.021/2024 | Atualiza PNLD e amplia materiais digitais; 2024 ajusta regras/cronogramas. | Mercado editorial educacional integrado a plataformas; alinhamento a BNCC e dados. | Aumento de objetos digitais educacionais e curadoria centralizada. | Vigentes. |
| Lei 13.530/2017 (Novo FIES) | Reestrutura financiamento estudantil (modalidades e governança). | Sustentação financeira ao setor privado com gestão por risco/resultado. | Recalibra fluxo de matrículas em privadas; ajustes de inadimplência e governança. | Vigente (ajustes posteriores por decretos/portarias). |

Quadro 2 – Políticas educacionais (2016–2025) com viés neoliberal e seus efeitos
(Conclusão)

| Norma (ano/nº) | Escopo e conteúdo central | Traços de orientação neoliberal (analíticos) | Mudanças efetivas observadas (2016–2025) | Estado atual (out/2025) |
|---|---|---|---|---|
| Lei 14.350/2022 (Mudanças no ProUni) | Amplia elegibilidade (inclui egressos de privadas pagantes/ parciais, critérios). | Expansão de bolsas em privadas; fortalecimento do setor privado. | Ampliação do público potencial e das vagas em IES privadas. | Vigente. |
| Decr. 10.004/2019 (PECIM - Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares) | Institui modelo cívico-militar nas redes. | Militarização/ controle disciplinar; deslocamento do ethos escolar democrático. | Implantação em centenas de escolas (2020–2022); reorganização de gestão/clima escolar. | Revogado pelo Decr. 11.611/2023; alguns estados mantêm modelos locais. |
| Decr. 9.765/2019 (PNA) → Decr. 11.766/2023 | Institui Política Nacional de Alfabetização (foco fônico, evidências). | Centralização, métricas e silenciamento de abordagens críticas. | Reorienta programas de alfabetização e materiais; indução a práticas de evidências estritas. | Revogada (2023); substituída por novas diretrizes/ Compromisso Criança Alfabetizada. |
| Lei 14.934/2024 (PNE 2024–2034) | Aprova novo PNE (metas e estratégias decenais). | Metas orientadas a indicadores e avaliação; sem revogar marcos anteriores de austeridade. | Novo ciclo de planejamento; tensão entre metas e restrição fiscal. | Vigente (2024–2034). |
| Decr. 12.456/2025 (novo marco da EAD) | Atualiza regras para oferta de EAD na Educação Superior; altera o Decr. 9.235/2017. | Mantém prioridade de escalabilidade/ eficiência regulatória do setor. | Ajustes de credenciamento, polos e supervisão; continuidade da expansão/hibridização. | Vigente (2025). |

Fonte: Diário Oficial, MEC/CNE. Org. Autoral, com apoio de IA

O período em destaque no quadro 2, que compreende 2016 a 2025, é marcado por austeridade orçamentária, políticas de controle social e por arranjos regulatórios que padronizam currículos e orientam a gestão por competências e resultados. Apenas em 2024, com a mudança parcial na orientação social do governo, o CNE aprovou a Res. CNE/CP nº 4/2024, que revogou a BNCFormação e resgatou parte do conteúdo da Res. 02/2015, retomando um texto mais aceito entre a comunidade universitária, mas mantendo traços das normativas anteriores, o que demonstra o grau de dificuldade

e de disputa interna sobre as políticas educacionais. Na educação básica, a reforma do ensino médio reorganizou estruturas e fortaleceu a profissionalização precoce, ao passo que a BNCC reforça competências como eixo organizador. A política também foi revisada em 2024, mas seu legado permanece.

Programas como Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e o Programa Universidade para Todos (ProUni), recalibraram a relação Estado/mercado na educação superior, sustentando a massa de matrículas privadas. O PNLD atualizado, digitaliza e centraliza a curadoria de materiais alinhados à BNCC. O Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM), introduziu um vetor militarizante de governança escolar, revertido no plano federal em 2023, mas que permanece em modelos residuais em estados governados pela direita e extrema direita, como no estado do Paraná.

De forma geral o quadro 2 enfatiza como o período de governo pós-golpe de 2016 e posteriormente com a continuidade da extrema direta no poder, consolida e reforça o viés gerencialista neoliberal das políticas educacionais no Brasil. Essa forma de fazer política, traz consigo um retrocesso fundamentado na pedagogia tecnicista das competências e habilidades como alicerce da formação de professores. Como já pontuado, essas políticas são acompanhadas por exames estandardizados em grande escala que indicam o baixo rendimento dos alunos no país, sem considerar todos os processos que contribuem para esse resultado. Pode-se questionar a maneira como esses resultados são realizados e divulgados, geralmente responsabilizando o professor pelo desempenho insuficiente dos alunos perante a sociedade.

Chama a atenção o desprezo com que as pessoas responsáveis pela criação e execução das políticas neoliberais em analise, impuseram, principalmente nos últimos dez anos, à classe trabalhadora da educação. Sendo esta, continuadamente onerada com tarefas que não fazem parte do rol de atividades docentes, ao mesmo tempo que via sua autonomia desaparecendo, sem poder toma partido, da tomada de decisões e encaminhamentos de questões fulcrais no seu exercício profissional, sobretudo durante e no pós-pandemia. Como podem limitar os debates àqueles que fazem parte da autoria do processo de ensino/aprendizagem? Tal postura retrata a agenda

ultraliberal que acaba por explicitar um crescente fundamentalismo "[...] e que, de forma arquitetada, promovem a perda do processo histórico de profissionalização por parte dos professores" (Abreu, 2020, p.168).

A implementação das reformas visando a padronização curricular desencadeada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o desenvolvimento de inúmeras ações de treinamento para as avaliações em larga escala, acabam sobrecarregando os professores. A pressão por resultados, sem o devido suporte e recursos para a sua execução, gera sentimento de frustração, ansiedade e revolta.

Não por acaso, atualmente no Brasil, as políticas públicas educacionais têm sido alvo de discussões no que se refere aos impactos causados na saúde docente, embora o objetivo de qualquer política pública seja aperfeiçoar a qualidade do ensino, muitas ações implementadas têm gerado um mal-estar crescente entre os professores. Isso acontece devido a várias dessas políticas não considerarem a realidade escolar, a sobrecarga de trabalho dos professores e as adversidades enfrentadas no dia a dia educacional, resultando em um ambiente de trabalho desvalorizado e estressante, intensificando o desconforto e levando ao adoecimento.

Em síntese, o quadro analisado evidencia que a intensificação silenciosa do gerencialismo neoliberal reconfigurou a função social da escola pública como engrenagem de regulação social, padronizando currículos, submetendo o trabalho docente a métricas e plataformas e deslocando o conhecimento escolar de seu sentido formativo, ao mesmo tempo em que manteve aberta a disputa por projetos de sociedade no interior das próprias políticas.

A revisão parcial de marcos recentes sinaliza que há frestas institucionais para reorientar a agenda: recuperar a centralidade do conhecimento escolar como bem cultural, recompor a autonomia e a autoria docente, e ancorar a avaliação em finalidades pedagógicas e diagnósticas, não punitivas. Em outras palavras, resta aos docentes, como é de costume, lutar por um horizonte normativo, no qual, as políticas públicas educacionais sejam comprometidas com a igualdade de condições de aprendizagem, a formação crítica e cidadã e a gestão democrática, sem concessões ao

tecnicismo desumanizador, capazes de enfrentar as causas estruturais do mal-estar docente e de recolocar a escola pública no centro de um projeto democrático de país.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As evidências reunidas neste estudo indicam que, entre 2016 e 2025, consolidou-se uma máquina implacável de regulação assentada em austeridade fiscal, currículo por competências, metas e avaliações externas, plataformização e flexibilizações regulatórias, deslocando a escola pública de sua função formativa para um papel mais instrumental e performativo. Nesse processo, a regulação não se limita a normas e procedimentos: ela opera como mecanismo de subjetivação, produzindo um professor orientado pela lógica do desempenho, da conformidade e da autoavaliação permanente, com responsabilização individual por problemas estruturais.

Os efeitos recorrentes desse arranjo são: o desfiguramento do conhecimento escolar, e da função social da escola, a substituição de saberes científico-culturais por aprendizagens operacionais, voltadas quase que exclusivamente para as avaliações em larga escala, a ampliação da desprofissionalização, da perda de direitos e da autonomia docente, instalação de protocolos para usos de materiais padronizados voltados ao controle da “qualidade” da educação, por indicadores quantitativos e mal-estar e adoecimento entre professores, intensificados pela sobrecarga e por exigências de desempenho. Ainda que revisões recentes (novas DCNs para formação inicial e ajustes no ensino médio) sinalizem frestas de reorientação, elas não alteram por si sós a racionalidade gerencial predominante atualmente na educação pública.

Dessas constatações decorrem implicações e recomendações. É crucial reorganizar o conhecimento escolar como bem cultural e direito, garantindo tempos pedagógicos, repertório bibliográfico substantivo e práticas investigativas. (Re) profissionalizar e dar novo valor social ao trabalho docente, com carreira, condições e autonomia didático-curricular. (Re)configurar a avaliação para fins diagnósticos e formativos (não punitivos), com devolutivas pedagógicas e salvaguardas contra

usos indevidos de dados. Regular a plataformização, assegurando governança pública, transparência algorítmica e proteção de dados e fortalecer a gestão democrática e a participação social na formulação, implementação e avaliação das políticas educacionais.

Nesse horizonte, a recomposição das condições de trabalho e a construção de uma educação humanizada são exigências imediatas para assegurar, simultaneamente, a saúde mental dos educadores e a qualidade da formação dos estudantes. Políticas que preservem a autonomia docente e fomentem ambientes de diálogo e colaboração são centrais para mitigar o mal-estar, o que supõe investimento consistente em formação continuada, articulando domínio de tecnologias educacionais ao fortalecimento de práticas situadas nas realidades locais em diálogo constante com as universidades.

Do ponto de vista científico, é necessário ampliar a produção de evidências sobre a condição da saúde docente, da organização do trabalho pedagógico e dos mecanismos subjetivação e de precarização, orientando decisões de gestão e freando processos de adoecimento e evasão da carreira. Em termos de horizonte normativo, reafirma-se que políticas públicas comprometidas com igualdade de condições de aprendizagem, formação crítica e cidadã e gestão democrática são condição para recolocar a escola pública no centro de um projeto efetivamente democrático de país e de sociedade.

## REFERÊNCIAS

ABREU, R. M. A. A profissionalização docente e os desafios na contemporaneidade. **Artífices, Salvador**, v. 1, n. 1, p. 152-176, 2020.

Ball, Stephen J. The teacher's soul and the terrors of performativity. **Journal of Education Policy**, v. 18, n. 2, p. 215-228, 2003.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pd Acesso em: 23 abr. 2025.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 23 set. 2016. Disponível em: https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992. Acesso em: abr. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2019. Acesso em: 13 abr. 2025.

CORRÊA, Guilherme; RIGUE Fernanda Monteiro; FELTRIN, Tascieli. Formação de professores no Brasil e sua mecânica de subjetivação. **Linha Mestra**, nº.34, p. 65-76, jan/abr. 2018.

CORTEZ, P. A. *et al.* A saúde docente no trabalho: apontamentos a partir da literatura recente. **Cadernos Saúde Coletiva**, v. 25, n. 1, p. 113-122, 2017.v

ESTEVE, J. M. O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores (DC Cavicchia, Trad.). **Bauru: EDUSC**. (Trabalho original publicado em 1997), 1999.

FISHER, Mark. **Realismo capitalista**: é mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo? Tradução de Rogério Bettoni. São Paulo: Autonomia Literária, 2020.

GATTI, BERNADETE A. (2018). Formação docente e suas implicações para a prática educativa. **Perspectivas da Educação**, n.12, p. 73-89.

GOMES, A. D. *et al.* Emoções manifestas por adolescentes escolares na pandemia COVID-19. **Research, Society and development**, [S. l.], v. 10, n. 3, p. e47110313179, 2021.

GUERREIRO, N. P. *et al.* Perfil sociodemográfico, condições e cargas de trabalho de professores da rede estadual de ensino de um município da região sul do Brasil. **Trabalho, educação e saúde,** v. 14, p. 197-217, 2016.

DE JESUS PEREIRA, Alexandre; NARDUCHI, Fábio; DE MIRANDA, Maria Geralda. Biopolítica e educação: os impactos da pandemia de covid-19 nas escolas públicas. **Revista Augustus**, v. 25, n. 51, p. 219-236, 2020.

JOYE, C. R.; MOREIRA, M. M.; ROCHA, S. S. D. Distance Education or Emergency Remote Educational Activity: in search of the missing link of school education in times of COVID-19. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 7, p. e521974299, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i7.4299.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução de Mariana Echalar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEHER, Roberto. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização**: a educação como estratégia do Banco Mundial para alívio da pobreza. 1998. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 15-39, jan./abr. 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. A dualidade da escola pública brasileira: entre o aplauso das políticas governamentais e a contestação dos movimentos sociais. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 15-34, jan./abr. 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas públicas e qualidade da educação: perspectivas críticas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 151-168, jan./jun. 2014.

MASLACH, C.; SCHAUFELI, W. B.; LEITER, M. P. Job burnout. **Annual review of psychology**, v. 52, n. 1, p. 397-422, 2016.

MCKIMM, J. *et al.* Health Professions' Educators' Adaptation to Rapidly Changing Circumstances: The Ottawa 2020 Conference Experience. **MedEdPublish**, v. 9, n. 1, 2020.

OMS. ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. "**Relatório Mundial sobre a Saúde das Pessoas**." Genebra: OMS, 2018.

ORNELL, F. *et al.* Pandemia de medo e Covid-19: impacto na saúde mental e possíveis estratégias. **Debates em psiquiatria**, v. 10, n. 2, p. 12-16, 2020.

PEREIRA, H. P.; SANTOS, F. V.; MANENTI, M. A. saúde mental de docentes em tempos de pandemia: os impactos das atividades remotas. **Boletim de Conjuntura (BOCA**), Boa Vista, v. 3, n. 9, p. 26–32, 2020.

RODRIGUES, G. **Plataformização da Educação**: Percepção dos professores(as) sobre a plataformização da educação no Estado do Paraná - Parte I. Pesquisas de Opinião (IPO). julho/2023. Disponível em: https://appsindicato.org.br/wp-content/uploads/2023/08/Pesquisa_Plataformas_Parte_I.pdf Acesso em: abril de 2025.

RIBEIRO, E. G. *et al.* Saúde mental na perspectiva do enfrentamento à COVID-19: manejo das consequências relacionadas ao isolamento social. **Revista Enfermagem e Saúde Coletiva-REVESC**, v. 5, n. 1, p. 47-57, 2020.

SANTINI, J. **A síndrome do esgotamento profissional**: o "abandono" da carreira docente pelos professores de educação física da rede municipal de ensino de Porto Alegre. 2004. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

SANTOS, G. M. R. F. dos; SILVA, M. E. da; BELMONTE, B. do R. COVID-19: ensino remoto emergencial e saúde mental de docentes universitários. **Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil**, v. 21, p. 237-243, 2021.

SILVA, J. Educação e neoliberalismo: impactos e desafios na prática docente. **Revista Brasileira de Educação**, 22, p.45-68. 2017

SILVA, A. F. da *et al.* Saúde mental de docentes universitários em tempos de pandemia. Physis**:** **Revista de Saúde Coletiva**, v. 30, p. e300216, 2020.

SHIROMA E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. 4.ed. RJ: Lamparina, 2007

SOUZA, A. N., LEITE, M. de P. Condições de trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da educação básica no Brasil. **Educação e Sociedade**. v. 32, p. 1105-1121, 2011.

WHO. WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). **COVID-19 pandemic triggers 25% increase in prevalence of anxiety and depression worldwide**. Genebra: WHO, 2 mar. 2022.

XIONG, J. *et al.* Impact of COVID-19 pandemic on mental health in the general population: a systematic review. **Journal of Affective Disorders**, Amsterdam, v. 277, p. 55–64, 2020.

## Contribuições de autoria

**1 – Taynara Arruda Santos**

Licenciada em Geografia pela Universidade Federal da Integração Latino-Americana
https://orcid.org/0009-0008-2975-6588 • taynaraarrudasantos14@gmail.com
Contribuição: Conceituação, Análise Formal, Investigação/Pesquisa, levantamento das informações secundárias. Escrita – Primeira Redação

**2 – Marcelo Augusto Rocha**

Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual de Londrina
https://orcid.org/0000-0002-9769-0487 • marcelo.rocha@unila.edu.br
Contribuição: Conceituação, Análise Formal, Investigação/Pesquisa, Metodologia. Escrita – Primeira Redação, Revisão e edição

**3 – Léia Aparecida Veiga**

Doutorado em Geografia pela Universidade Estadual de Maringá
https://orcid.org/0000-0002-7870-293X • leia.veiga@unila.edu.br
Contribuição: Conceituação, Análise Formal, Investigação/Pesquisa, Metodologia. Escrita – Primeira Redação, Revisão e edição

## Como citar este artigo

SANTOS, T. A.; ROCHA, M. A.; VEIGA, L. A. A máquina neoliberal e o corpo docente: doenças visíveis e sofrimentos invisíveis no pós-COVID. **Geografia Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, v. 30, e94144, 2026. Disponível em: 10.5902/2236499494144. Acesso em: dia mês abreviado. ano.