

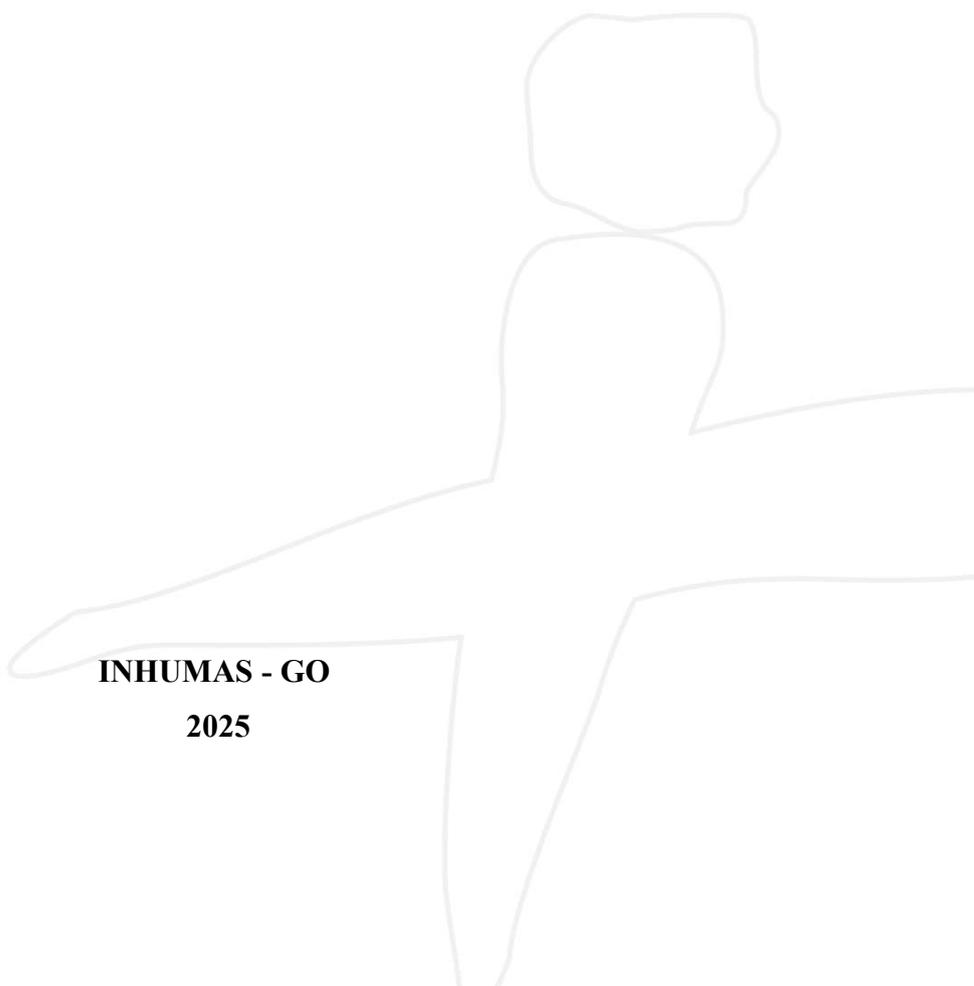
CENTRO UNIVERSITÁRIO MAIS - UNIMAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

BETÂNIA APARECIDA GONÇALVES DE DEUS

**A EDUCAÇÃO EM GOIÁS NO CONTEXTO NEOLIBERAL, UMA ANÁLISE
CRÍTICA A PARTIR DO DOCUMENTÁRIO "*PRO DIA NASCER FELIZ*"**

INHUMAS - GO

2025



BETÂNIA APARECIDA GONÇALVES DE DEUS

**A EDUCAÇÃO EM GOIÁS NO CONTEXTO NEOLIBERAL, UMA ANÁLISE
CRÍTICA A PARTIR DO DOCUMENTÁRIO "*PRO DIA NASCER FELIZ*"**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da Centro Universitário Mais - UniMais, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador(a): Dr. Dostoiewski Mariatt de Oliveira Champangnatte

Linha de Pesquisa: L1 – EPIPE Linha de Pesquisa Educação, Instituições e Políticas Educacionais

INHUMAS-GO

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
BIBLIOTECA CORA CORALINA - UniMais

D486e

DEUS, Betânia Aparecida Gonçalves de

A educação em goiás no contexto neoliberal, uma análise crítica a partir do documentário "*pro dia nascer feliz*" – Inhumas: UniMais, 2025.

119 p.: il.

Dissertação (Mestrado) - Centro de Educação Superior de Inhumas – UniMais, Mestrado em Educação, 2025.

“Orientação: Dr. Dostoiewski Mariatt de Oliveira Champangnatte”.

1. Neoliberalismo; 2. Educação pública; 3. Políticas educacionais; 4. Goiás; 5. Documentário; 6. Performatividade. I. Título.

CDU: 37

BETÂNIA APARECIDA GONÇALVES DE DEUS

**A EDUCAÇÃO EM GOIÁS NO CONTEXTO NEOLIBERAL, UMA ANÁLISE
CRÍTICA A PARTIR DO DOCUMENTÁRIO "*PRO DIA NASCER FELIZ*"**

A Banca Examinadora abaixo aprova a dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro Universitário Mais – UniMais, como parte da exigência para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em 22 de agosto de 2025:

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Dostoiewski Mariatt de Oliveira Champangnatte
Orientador e Presidente da Banca
Centro Universitário Mais - UniMais

Prof. Dr. Lizandro Poletto
Membro Convidado Interno
Centro Universitário Mais- UniMais

Prof. Dr. Sérgio Caruso
Membro Convidado Externo
Centro Universitário Alves Faria - UNIALFA

Dedico este trabalho primeiramente a Deus, fonte de força, fé e propósito. À minha família, pelo amor incondicional, apoio constante e por serem meu alicerce em todos os momentos. E dedico, com orgulho, a mim mesma – por não desistir, por seguir em frente apesar dos desafios, e por ter transformado cada obstáculo em aprendizado. Chegar até aqui não foi fácil, mas foi profundamente transformador.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por me conceder vida, sabedoria e força para seguir mesmo nos momentos de incerteza. Sua presença silenciosa sustentou meus passos ao longo desta jornada.

À minha família, meu eterno abrigo, por todo amor, paciência e incentivo. Sem vocês, este caminho teria sido mais difícil e menos significativo. Aos meus pais e meu esposo, que foram meu alicerce. Aos meus filhos, João Pedro e Emanuele, meu amor mais puro e minha maior motivação. João Pedro, pela maturidade com que enfrentou minha ausência em tantos momentos, e por sempre demonstrar compreensão e apoio, me incentivando com uma mente de adulto. Emanuele, que era apenas uma menininha de três anos quando iniciei essa caminhada, e que, mesmo tão pequena, aprendeu a lidar com a minha correria e aproveitar os nossos limitados momentos com o coração de criança. A vocês, dedico, cada esforço, cada noite em claro e cada conquista. Obrigada por me ensinarem, todos os dias, sobre amor, resiliência e sentido.

Aos colegas de caminhada, que com palavras de apoio, trocas de ideias, experiências e companheirismo, tornaram esse percurso mais leve e inspirador. Cada conversa, cada partilha, fez diferença.

Aos professores, por contribuírem com o saber e dedicação, alimentando minha formação acadêmica e pessoal. Levo comigo não apenas o conteúdo, mas os exemplos de ética, compromisso e paixão pelo conhecimento.

Ao meu orientador Dr. Dostoiewski Mariatt de Oliveira Champagnatte pela escuta atenta, pelos conselhos certos e pela confiança no meu trabalho. Sua orientação foi farol em meio às minhas incertezas, e sou profundamente grata por isso.

À equipe da UniMais, minha sincera gratidão por sempre estarem disponíveis, ouvindo minhas dúvidas com paciência e contribuindo com soluções e orientações que fizeram toda a diferença na minha trajetória.

A cada um que, de alguma forma, fez parte dessa caminhada, meu sincero muito obrigada.

“A política começa quando os excluídos da contagem se fazem ouvir como parte do todo.”

— Jacques Rancière

RESUMO

Esta dissertação analisa criticamente os impactos da racionalidade neoliberal sobre a escola pública brasileira, com ênfase nas políticas educacionais implementadas no estado de Goiás entre os anos de 2005 e 2025. Para isso, toma como objeto empírico o documentário *Pro Dia Nascer Feliz* (2007), interpretando-o como dispositivo analítico capaz de evidenciar os efeitos da performatividade, da responsabilização individual e da precarização simbólica e material do cotidiano escolar. A pesquisa articula análise filmica, revisão bibliográfica e levantamento documental para examinar em que medida as reformas educacionais goianas reproduzem, intensificam ou tensionam os padrões de gestão orientados por métricas, controle e meritocracia. Os resultados evidenciam que a crise educacional é frequentemente instrumentalizada como estratégia política, legitimando práticas que deslocam a função social da escola pública para uma lógica de desempenho e eficiência. Ao mesmo tempo, as vozes dos sujeitos escolares revelam formas de resistência cotidiana que reabrem possibilidades de reconfiguração do espaço educativo. A dissertação conclui afirmando a necessidade de uma escuta comprometida, de práticas pedagógicas contra-hegemônicas e de políticas públicas que recolonizem a escola pública como espaço de justiça social.

Palavras-chave: Neoliberalismo; Educação pública; Políticas educacionais; Goiás; Documentário; Performatividade.

ABSTRACT

This dissertation critically examines the impacts of neoliberal rationality on Brazilian public education, focusing on the educational policies implemented in the state of Goiás between 2005 and 2025. It adopts the documentary *Pro Dia Nascer Feliz* (2007) as an empirical object and analytical device, through which it investigates how performativity, individual accountability, and the symbolic and material precariousness of school life are made visible. The study combines film analysis, bibliographic review, and documentary research to assess the extent to which Goiás' educational reforms reproduce, reinforce, or challenge managerial standards grounded in metrics, control, and meritocracy. The findings indicate that the so-called educational crisis is often performed and instrumentalized as a political strategy, legitimizing practices that shift the role of public schooling from a social right to a mechanism of performance and efficiency. Simultaneously, the voices of students and teachers expose subtle forms of everyday resistance, which reopen the possibilities of reconfiguring the educational space. The dissertation concludes by affirming the need for committed listening, counter-hegemonic pedagogical practices, and public policies that reclaim the school as a space for social justice.

Keywords: Neoliberalism; Public education; Educational policy; Goiás; Documentary; Performativity.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Evolução do IDEB em Goiás nos anos iniciais e finais do ensino fundamental (2005–2009).....	84
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Comparativo entre modelos de Estado, redistributivo e neoliberal.....	59
Quadro 2: Impactos da regulação gerencialista na educação pública.....	65
Quadro 3: Impactos subjetivos da racionalidade neoliberal na educação.....	68
Quadro 4: Racionalidade de mercado nas políticas públicas educacionais.....	71
Quadro 5: Experiências locais em Goiânia, Anápolis e Rio Verde (2006–2009).....	77
Quadro 6: Eixos de análise do panorama inicial em Goiás (2000–2010).....	79
Quadro 7: Contrastes entre a racionalidade neoliberal e as concepções docentes.....	90
Quadro 8: Gestão Educacional por Resultados em Goiás (2019–2025).....	93
Quadro 9: Indicadores de desempenho e metas do PEE-GO até 2022.....	94
Quadro 10: Valorização docente em Goiás (2011–2023).....	95
Quadro 11: Impactos sobre o trabalho docente.....	96
Quadro 12: Indicadores educacionais de estudantes goianos (2012–2023).....	96
Quadro 13: Indicadores de progresso na educação goiana (2010–2023).....	98
Quadro 14: Desafios persistentes na educação goiana (2010–2023).....	99
Quadro 15: Convergências entre o documentário “Pro Dia Nascer Feliz” e a realidade educacional goiana (2007–2023).....	100
Quadro 16: Contradições curriculares no Ensino Médio goiano (2019–2023).....	101

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Evolução do IDEB no Ensino Médio em Goiás e no Brasil (2005–2017).....	80
Imagem 2: As ações realizadas por Goiás.....	81
Imagem 3: Placas do IDEB” fixadas nas escolas estaduais de Goiás.....	87

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
CAPÍTULO 1, O DOCUMENTÁRIO " <i>PRO DIA NASCER FELIZ</i> " E AS CRÍTICAS À EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	14
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO DOCUMENTÁRIO.....	16
1.2 PRINCIPAIS CRÍTICAS ESTRUTURAIS À EDUCAÇÃO BRASILEIRA EVIDENCIADAS EM <i>PRO DIA NASCER FELIZ</i> , DESIGUALDADES, OMISSÃO ESTATAL E RACIONALIDADE NEOLIBERAL.....	23
1.2.1 Desigualdade educacional e dualidade estrutural.....	25
1.2.2. Omissão do Estado e políticas públicas fragmentadas.....	26
1.2.3. Escolarização esvaziada e desumanização das relações pedagógicas.....	29
1.2.4. Violência estrutural e abandono afetivo.....	31
1.2.5. Mercantilização da educação e racionalidade neoliberal.....	33
1.3 RELEVÂNCIA PARA A COMPREENSÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL.....	36
1.4 CONEXÃO ENTRE AS QUESTÕES ABORDADAS NO DOCUMENTÁRIO E O ATUAL CONTEXTO EDUCACIONAL.....	40
1.4.1. Permanências e atualizações das desigualdades educacionais.....	41
1.4.2. Intensificação da lógica neoliberal na educação contemporânea.....	43
1.4.3. Novas formas de precarização docente e desafios da carreira.....	45
1.4.4. A crise educacional no contexto pós-pandêmico.....	47
CAPÍTULO 2 – EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE MERCADO, O NEOLIBERALISMO E A CAPTURA DA ESCOLA PÚBLICA.....	50
2.1 A EMERSÃO DO NEOLIBERALISMO COMO RACIONALIDADE POLÍTICA.....	51
2.2 O NEOLIBERALISMO E A RECONFIGURAÇÃO DO ESTADO.....	56
2.3 A EDUCAÇÃO SOB A LÓGICA NEOLIBERAL.....	59
2.3.1 A instrumentalização da educação pelo mercado.....	60
2.3.2 Políticas educacionais e regulação gerencialista.....	62
2.3.3 Impactos da racionalidade neoliberal na formação de sujeitos.....	66
2.4 A RACIONALIDADE DE MERCADO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO.....	69
2.5 TENSÕES E CRÍTICAS À PERSPECTIVA NEOLIBERAL.....	71
CAPÍTULO 3 – A EXPANSÃO DO NEOLIBERALISMO NA EDUCAÇÃO GOIANA, TRAJETÓRIA HISTÓRICA E REFORMAS RECENTES.....	75

3.1 O PANORAMA DA EDUCAÇÃO EM GOIÁS NO INÍCIO DO SÉCULO XXI.....	75
3.2 REFORMAS EDUCACIONAIS ENTRE 2005 E 2010.....	82
3.3 INTENSIFICAÇÃO DA AGENDA NEOLIBERAL (2011–2018).....	86
3.4 CONSOLIDAÇÃO DO MODELO GERENCIAL (2019–2025).....	92
3.5 IMPLICAÇÕES PARA PROFESSORES E ESTUDANTES.....	95
3.6 AVANÇOS E DESAFIOS NA EDUCAÇÃO GOIANA SOB A PERSPECTIVA NEOLIBERAL.....	97
CONCLUSÃO.....	105
REFERÊNCIAS.....	107

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa nasce da experiência profissional da autora como professora na rede pública de ensino em Goiás desde o ano de 2006 até a presente data (2025), sendo que nesse período, a mesma também esteve na docência de Unidades Educacionais da Rede Privada. Esse percurso permitiu vivenciar, de forma direta, os impactos concretos das políticas educacionais sobre o cotidiano pedagógico, os vínculos comunitários e as condições de trabalho nas escolas. Tais experiências despertaram inquietações quanto ao sentido atribuído à educação pública nos últimos anos, especialmente diante da crescente adoção de modelos de gestão baseados na lógica mercadológica. A escola, nesse contexto, deixa de operar exclusivamente como espaço de formação cidadã e passa a incorporar mecanismos próprios do setor privado, como avaliação por desempenho, responsabilização individual e metas de produtividade.

O tema deste estudo é a reconfiguração da escola pública sob a racionalidade neoliberal, com ênfase nos impactos sobre os sujeitos escolares e sobre a função social da educação. Para tornar esse processo empiricamente observável, adota-se o documentário *Pro Dia Nascer Feliz* (2006) como corpus de análise, pois suas cenas capturam, em escala microssocial, as tensões e contradições geradas pela lógica de mercado no cotidiano escolar.

Considera-se que essa lógica de gestão não atua apenas no plano administrativo, mas também no simbólico e no subjetivo, por meio de discursos e práticas que remodelam as relações pedagógicas, as formas de pertencimento e os sentidos atribuídos à experiência educativa. Este estudo parte da hipótese de que, conforme evidenciado nas experiências retratadas no documentário *Pro Dia Nascer Feliz* (2006), a conversão da educação em dispositivo de performatividade e empreendedorismo individual, traço distintivo da racionalidade neoliberal fragiliza os fundamentos coletivos que sustentam o projeto de escola pública e democrática.

Para examinar esses processos, tomamos como objeto empírico o documentário *Pro Dia Nascer Feliz*, dirigido por João Jardim e lançado em 2007. A obra acompanha o cotidiano escolar de adolescentes em diferentes regiões do país e torna visíveis, a partir de situações concretas, os efeitos das políticas educacionais sobre aqueles que habitam a escola. Suas imagens revelam as tensões entre o discurso oficial da qualidade e as condições reais de oferta educacional, dando forma a contradições, afetos e resistências vividas por professores e estudantes.

Embora o documentário não explicitamente o ideário neoliberal, é pelas experiências escolares que registra que se torna possível compreender como a racionalidade de

mercado se infiltra no cotidiano da escola pública. A performatividade, o empreendedorismo individual e a responsabilização por resultados não aparecem como conceitos abstratos, mas como práticas que reorganizam rotinas, relações e expectativas.

Escolhemos o filme como campo empírico justamente porque ele evidencia essas fissuras. Entre o discurso de qualidade e a falta de recursos, entre a promessa meritocrática e a precariedade cotidiana, abrem-se brechas que expõem a lógica de mercado operando no interior da escola. Nessas fendas, encontro pistas para pensar a gestão educacional não como técnica neutra, mas como parte de uma disputa mais ampla sobre o sentido da educação pública.

O objetivo geral desta pesquisa é compreender, tomando o documentário *Pro Dia Nascer Feliz* (2006) como eixo teórico-metodológico, de que modo a racionalidade neoliberal se manifesta no cotidiano da escola pública brasileira e, ao fazê-lo, reconfigura as práticas de gestão, redefine o fazer pedagógico e modela a constituição subjetiva de estudantes, docentes e demais sujeitos escolares.

Os objetivos específicos reforçam que o documentário constitui o núcleo empírico a partir do qual a investigação se desenvolve. Nesse sentido, propõe-se,

- a) Identificar, nas sequências do filme, conteúdos que revelem a lógica da performatividade, da eficiência e da responsabilização individual;
- b) Analisar os efeitos da precarização das condições de ensino e aprendizagem, tal como evidenciada nas cenas, sobre as relações entre estudantes, docentes e gestores;
- c) Articular as evidências filmicas aos referenciais teóricos contemporâneos sobre neoliberalismo e educação, compondo um quadro interpretativo integrado.

A escolha do tema se justifica pela necessidade de compreender como dispositivos simbólicos e organizacionais do mercado vêm moldando a estrutura da escola pública, influenciando tanto a gestão educacional quanto a experiência formativa. Em tempos de reformas recorrentes e aprofundamento das desigualdades, torna-se urgente examinar criticamente os modelos de regulação que sustentam tais transformações, sobretudo quando afetam a missão social da educação pública e as possibilidades de emancipação dos sujeitos.

A questão que orienta esta investigação é, de que modo o documentário *Pro Dia Nascer Feliz* (2006) evidencia a interferência da racionalidade neoliberal nas relações escolares, na experiência subjetiva de estudantes, docentes e gestores e na concepção de escola pública? Trata-se, portanto, de analisar três dimensões articuladas no filme, as relações escolares, os processos de subjetivação e o sentido social da escola pública para compreender como a lógica de mercado se materializa no cotidiano educacional.

Parto da análise de conteúdo fílmico não apenas como uma técnica operacional, mas como uma decisão metodológica que envolve implicações éticas e epistemológicas. Ao me aproximar do documentário, escolho permitir que as imagens me interpelassem antes de acionar qualquer chave teórica. Esse gesto inicial, que consiste em descrever com atenção cada sequência, não busca neutralidade, mas abertura. Procuro deixar que a imagem diga algo a mim antes de eu tentar explicá-la. O protocolo, nesse contexto, não funciona como roteiro rígido, mas como uma trilha que orienta meu olhar, oferece parâmetros compartilháveis para a codificação e, sobretudo, ancora minhas interpretações na concretude do vídeo.

Nesse percurso, adoto a análise de conteúdo fílmico conforme proposta por Bardin (2011), adaptando-a à investigação de um corpus composto por dez sequências selecionadas a partir da saturação temática em torno dos eixos de performatividade, precarização e subjetivação. Cada uma dessas sequências é compreendida como unidade de registro integrada por imagem, fala e ação. O processo de descrição, transcrição e codificação é realizado de forma independente por mim e por outro pesquisador. Em situações de divergência, buscamos construir uma leitura comum por meio da negociação interpretativa, entendendo o consenso não como apagamento das diferenças, mas como possibilidade de amadurecimento analítico.

Essa escolha metodológica permite que o documentário deixe de ocupar um lugar ilustrativo e passe a ser tratado como fonte primária de dados. As categorias teóricas não são aplicadas de antemão, mas emergem à medida que os sentidos visuais e sonoros se adensam ao longo da análise. A investigação, assim, se constrói no contato com a materialidade audiovisual, em constante tensão entre o que é visível, audível e interpretável. Ao seguir esse caminho, inspiro-me em autores como Nichols (2010) e Renov (1993), que defendem uma aproximação rigorosa e sensível com o fílmico, sem reduzi-lo à função de comprovar conceitos prévios. Nesse embate entre o que a imagem provoca e o que a teoria ajuda a esclarecer, encontro o fundamento para construir um olhar comprometido com a experiência que o documentário me exige.

A partir das imagens, organizo três lentes de leitura, com Apple percebo a conversão de saber em pontuação; com Libâneo reflito sobre a carência de recursos e seus efeitos pedagógicos; e, com Rancière, compreendo que a porta que se fecha regula quem pode ou não existir publicamente. Esses autores caminham comigo ao longo de toda a análise, sem multiplicar vozes desnecessárias.

Quando assisto às sequências que expõem provas e rankings, meu desconforto primeiro abre espaço para um diálogo com Apple (2003) percebo, junto com ele, como a lógica da performatividade transforma percursos de aprendizagem em pontos frios no boletim. Nas cenas

de carência material, reencontro inquietações antigas da minha prática docente e as aprofundo ao lado de Libâneo (2012), que me ajuda a nomear a precarização que vejo estampada em carteiras quebradas e salas abafadas. Por fim, diante da porta fechada da escola de elite, sinto o baque de um limite que não é só físico; é aí que converso com Rancière (2011) e reconheço que quem controla a visibilidade regula também quem pode existir publicamente. Esses três autores não aparecem como vitrines de erudição, mas como companheiros de percurso, cada sequência do filme convoca em mim perguntas que só se esclarecem na tensão entre o que vejo e o que esses teóricos me permitem pensar. Assim, o documentário permanece fonte viva e instigante, e meu texto passa a refletir não apenas citações, mas o caminho crítico que trilho ao lado deles.

Coloco Goiás no centro da pesquisa porque conheço de perto suas escolas. Não é apenas uma escolha técnica, mas uma decisão que nasce da minha vivência cotidiana como educadora na rede pública. As imagens do documentário me tocam porque muitas delas se parecem com cenas que já presenciei. Por isso, confronto o que vejo no filme com dados do IDEB e documentos oficiais, tentando entender até que ponto as políticas públicas se realizam na prática ou permanecem no papel. A experiência que trago não é neutra, mas também não é tomada como verdade isolada. Ela se fortalece quando debatida com colegas e atravessada por outros olhares, evitando que a análise se apoie apenas em percepções pessoais.

Para dar consistência a esse movimento, organizo o estudo com base em três fontes principais, os indicadores da rede estadual de educação entre 2010 e 2024, incluindo matrículas, investimentos por aluno e resultados no IDEB; os documentos de gestão educacional, como o Plano de Metas, a proposta do Novo Ensino Médio e os programas de responsabilização por resultados; e, por fim, as dez sequências do documentário selecionadas para análise. A partir dessas três dimensões, elaboro uma matriz que relaciona cada cena do filme a um dado da realidade goiana e a uma hipótese interpretativa. O objetivo não é provar uma teoria, mas compreender o que as imagens revelam quando colocadas em diálogo com os contextos que conheço. A leitura se sustenta, portanto, na articulação entre o que vi, o que vivi e o que os dados indicam sempre com abertura para a escuta e revisão do que penso.

A estrutura da dissertação espelha a rota investigativa ancorada no filme. O Capítulo 1 apresenta o corpus fílmico e demonstra, cena a cena, como dele emergem as categorias analíticas. O Capítulo 2 tensiona essas categorias diante da teoria do neoliberalismo, evidenciando continuidades e rupturas entre discurso e prática. O Capítulo 3 testa a efetividade dos achados ao aplicar a grade analítica ao caso goiano, retomando as sequências do documentário como fio condutor da comparação empírica.

Comparar o que vejo no filme com o que vivo em Goiás se tornou meu modo de revelar como tensões nacionais se materializam em políticas locais, sem perder de vista aquilo que é singular na história das nossas escolas.

CAPÍTULO 1, O DOCUMENTÁRIO "*PRO DIA NASCER FELIZ*" E AS CRÍTICAS À EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Quando a educação – tão velha quanto a humanidade mesma, ressecada e cheia de fendas – se encontra com as artes e se deixa alagar por elas, especialmente pela poética do cinema – jovem de pouco mais de cem anos –, renova sua fertilidade, impregnando-se de imagens e sons. (Fresquet, 2013, p. 11).

Vejo *Pro Dia Nascer Feliz* como uma lente que amplia as rachaduras da escola brasileira. Sua força não está em oferecer respostas, mas em provocar incômodo. Cada plano silencioso revela o que os relatórios escondem e me obriga a repensar o lugar da educação na vida coletiva. Lançado em 2006 e dirigido por João Jardim, o documentário não busca explicar a escola, mas desestabilizar certezas naturalizadas sobre ela. Ao combinar escuta sensível e rigor estético, o filme torna visíveis as desigualdades que atravessam o cotidiano escolar, não pelas vias da denúncia explícita, mas por meio da exposição cuidadosa do que geralmente permanece fora das estatísticas.

Nesse encontro entre arte e política educacional, o cinema assume um papel formativo. O que se apresenta na tela não é apenas representação, mas interpelação. O documentário nos devolve perguntas incômodas sobre o que é possível esperar da escola pública num país historicamente marcado por exclusões. Ao fazer da imagem um espaço de escuta e confronto, *Pro Dia Nascer Feliz* transforma-se em campo fértil para pensar a educação como experiência social complexa e não como dado fechado em gráficos ou metas institucionais.

O documentário percorre escolas em contextos profundamente distintos, do sertão pernambucano a uma instituição de elite na Avenida Paulista. Ao colocar lado a lado imagens, vozes e vivências tão contrastantes, expõe desigualdades que não são exceções, mas parte da estrutura do sistema educacional brasileiro. Sem narração externa, a obra aposta na força dos próprios sujeitos escolares. São estudantes, professores e gestores que conduzem a crítica, não por meio de discursos elaborados, mas por aquilo que mostram sem precisar nomear, a precariedade das condições, os silêncios institucionais, o cansaço, a esperança, a sensação de estar à margem.

Essa escolha estética tem efeito direto sobre minha leitura. Ao alternar realidades tão extremas, o documentário impede qualquer tentativa de naturalizar a desigualdade. É impossível assistir e não se afetar. Sem a mediação de um narrador, quem me guia são os próprios protagonistas. Escuto o que dizem, mas também o que seus gestos e pausas revelam. Aos poucos, percebo que a escola, nesses contextos, tanto abriga sonhos quanto confirma

limites. E é nessa oscilação que o filme me convoca a pensar o que realmente está em disputa quando se fala em direito à educação.

Ao cruzar imagem e teoria, o filme pode ser lido com Freire (1996), que destaca a potência da escuta como gesto pedagógico fundado no diálogo. Com Rancière (2011), é possível problematizar os mecanismos que controlam a visibilidade e definem quem pode ocupar um lugar no espaço público. Saviani (2008), por sua vez, permite historicizar a dualidade entre escola pública e privada como expressão das contradições estruturais da sociedade brasileira. Quando surgem no filme elementos ligados à lógica de mercado como *rankings*, metas e avaliação por desempenho, os aportes de Apple (2003) e de Laval e Dardot (2017) ajudam a compreender a mercantilização do espaço escolar e seus efeitos sobre o trabalho docente e a formação dos estudantes.

Ao ser retomado em contextos acadêmicos e formativos, *Pro Dia Nascer Feliz* se consolida como referência crítica. Sua atualidade está menos na denúncia explícita e mais na capacidade de provocar deslocamentos no olhar, desnaturalizando práticas, discursos e silêncios que conformam o cotidiano da escola.

Ao rejeitar a culpabilização individual e tornar visíveis as desigualdades estruturais, o documentário amplia o campo de percepção sobre os impasses da educação no Brasil. Ao invés de oferecer soluções simplificadas, ele convida o espectador a escutar com atenção o que os sujeitos escolares têm a dizer sobre sua própria experiência. A imagem da escola como reflexo das contradições sociais desloca a responsabilidade da esfera individual para o coletivo, questionando a naturalização do fracasso escolar como destino pessoal.

Essa recusa é também a que orienta minha escrita. O filme me lembra que não há respostas rápidas, nem caminhos universais. A escuta que ele propõe exige disposição para conviver com a complexidade. Por isso, ao longo da análise, busco sustentar esse gesto, valorizando os relatos que dão corpo ao cotidiano escolar e revelam a densidade humana que os dados estatísticos costumam apagar. Escrever, aqui, é insistir na escuta como prática crítica.

Ainda que dialogue com preocupações da teoria crítica da educação, a obra não se esgota nesse enquadre. Seu valor reside menos em enquadrar soluções que aliás não oferece e mais em produzir estranhamento diante da naturalização da precariedade, do fracasso e da exclusão escolar. Nessa medida, funciona como dispositivo de interpelação, evidencia a escola pública como terreno permeado por desigualdades estruturais e por disputas de sentido, mas também por brechas de reinvenção construídas nas práticas cotidianas. Trata-se, pois, de um artefato que desloca o olhar do espectador e abre caminho para análises críticas sobre as condições de escolarização das populações vulnerabilizadas, sem pretender esgotar o debate teórico.

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO DOCUMENTÁRIO

O documentário *Pro Dia Nascer Feliz* foi lançado em 2006, dirigido por João Jardim e produzido por Flávia Lacerda. Com 88 minutos, distribuído pela VideoFilmes, estreou em festivais e circuitos alternativos, acompanhando o cotidiano escolar de jovens em distintas condições socioeconômicas e confrontando as realidades da educação pública e privada. A opção por uma narrativa puramente observacional sem intervenção de narrador externo concede protagonismo às vozes dos sujeitos escolares e acentua a dimensão crítica da obra (Santos, 2023).

O contexto de seu lançamento é decisivo para entender as tensões que o filme expõe. O período era balizado por três vetores normativos, o Plano Nacional de Educação 2001-2011 (Lei 10.172/2001), que universalizava metas de acesso, mas introduzia forte ênfase em indicadores de rendimento (Brasil, 2001); o Decreto 5.154/2004, responsável por reorganizar a educação profissional em itinerários formativos articulados ao mercado de trabalho (Brasil, 2004); e a combinação entre o PROUNI (Lei 11.096/2005) e a Emenda Constitucional 53/2006, que, ao instituir o Fundeb, vinculou recursos e bolsas a métricas de eficiência (Brasil, 2005; 2006). Assim, o documentário não apenas registra situações escolares, mas ecoa um momento em que políticas de ampliação do acesso vinham acompanhadas de dispositivos de avaliação, responsabilização individual e parcerias público-privadas elementos centrais para a leitura crítica desenvolvida nesta pesquisa.

Gravado em cidades como São Paulo (SP), Duque de Caxias (RJ), Itaquaquetuba (SP), Manari (PE) e Inajá (PE), o filme evidencia as desigualdades educacionais no Brasil. A seleção desses locais reforça o abismo existente entre a escolarização de jovens de diferentes classes sociais, que, mesmo inseridos no mesmo sistema educacional, enfrentam condições de ensino radicalmente opostas. Essa dicotomia revela como a escola pode operar simultaneamente como espaço de ascensão social e de reforço das desigualdades estruturais, dependendo das condições materiais e pedagógicas oferecidas (Colla, 2020).

A justaposição de diferentes contextos educacionais constitui uma das principais estratégias da obra para revelar desigualdades estruturais, permitindo, segundo Santos (2023), que o espectador construa uma leitura crítica da realidade escolar brasileira. A alternância entre escolas públicas periféricas e instituições privadas de elite evidencia como as condições de ensino variam de acordo com a posição social dos estudantes, revelando um sistema segmentado que compromete a equidade.

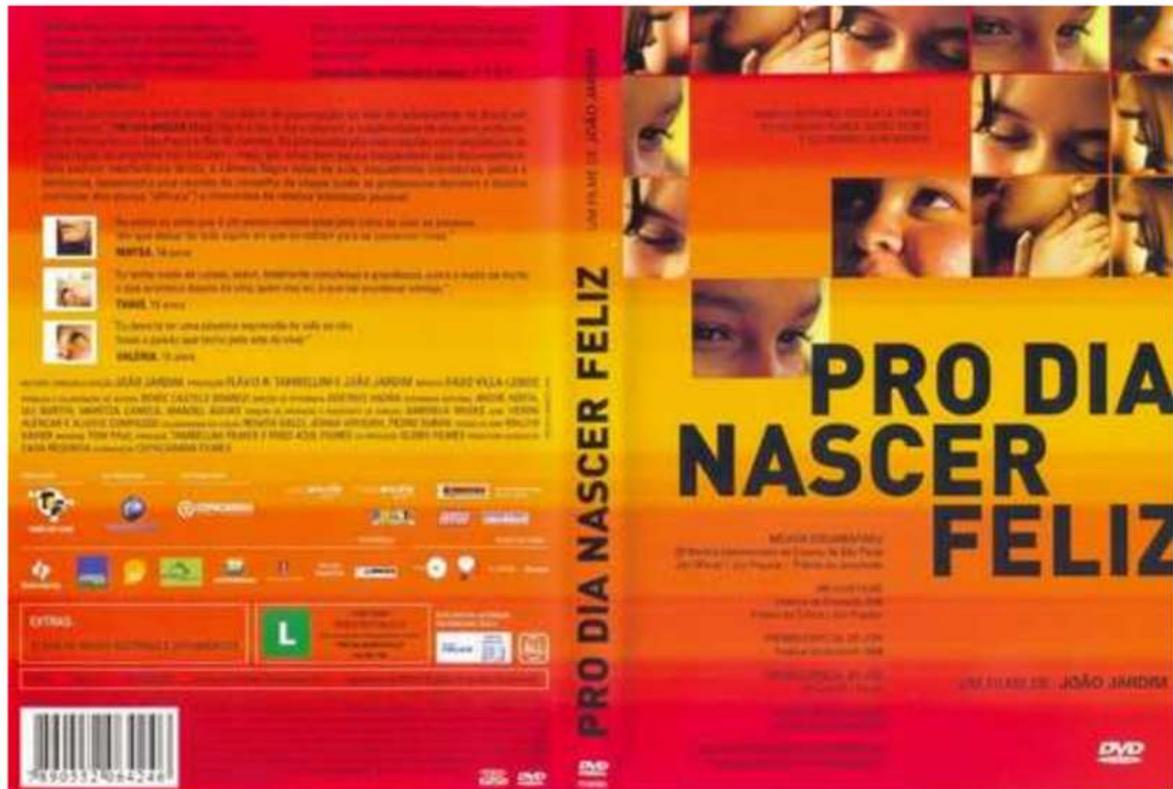
A ausência de um narrador tradicional reforça a centralidade dos sujeitos retratados na construção da narrativa. Essa escolha estilística distancia o documentário de uma abordagem descritiva convencional e aproxima-o de uma estética que provoca reflexão por meio da exposição direta das vivências escolares. Colla (2020) observa que essa estratégia permite que estudantes e professores atribuam significados às suas experiências, deslocando o foco do discurso institucional para as vozes que vivem o cotidiano escolar. Dessa forma, a obra aproxima-se da pedagogia crítica ao representar a escola como um espaço de disputas simbólicas e estruturais.

Percebo que a câmera, ao alternar closes emocionados e planos abertos dos pátios, transforma a própria imagem em argumento. Basta o contraste entre corredores descascados e laboratórios climatizados para que se torne visível o abismo que Apple (2003) descreve entre performatividade e justiça curricular. A estética realista adotada pelo documentário não serve apenas para ilustrar desigualdades ela as impõe ao olhar, tornando-as impossíveis de ignorar. A fotografia evidencia a precariedade das escolas públicas ao lado da infraestrutura das instituições privadas, e mesmo a trilha sonora, usada com parcimônia, reforça a dramaticidade de certas cenas sem cair na comoção fácil (Selhorst, 2023).

Esses elementos visuais não atuam como pano de fundo, mas como parte ativa da denúncia. A câmera não apenas registra, ela participa. A composição dos quadros, o silêncio que atravessa certos depoimentos, o modo como os corpos ocupam os espaços tudo isso revela uma escola fragmentada, atravessada por ausências que as estatísticas não conseguem expressar. É nesse gesto de escuta pela imagem que o documentário me convoca a pensar, a estética, aqui, é também uma forma de crítica

Até a arte da capa prolonga a fragmentação que atravessa o documentário. Os rostos sobrepostos de estudantes de mundos distintos me recordam que, como aponta Rancière (2011), tornar-se visível já é disputar poder. A escolha gráfica antecipa o conflito central da obra, realidades que coexistem sem se encontrar, separadas por muros simbólicos que a escola, muitas vezes, apenas reforça. Esse caráter fragmentário se manifesta também no material promocional, como se vê na Figura 01, em que a composição visual sintetiza os contrastes de origem, condição e expectativa que marcam o percurso dos sujeitos escolares. A imagem, assim como o filme, não busca uniformidade ela convoca à tensão.

Figura 1: Capa do DVD do documentário *Pro Dia Nascer Feliz*.



Fonte: Dutra, 2024, p. 449.

A escolha gráfica da capa sugere que, embora as experiências escolares retratadas sejam distintas, há algo que as aproxima, a incerteza quanto ao futuro. Os rostos sobrepostos marcados por cansaço, expectativa e silêncio deixam entrever que a trajetória educacional não se esgota na sala de aula. Ela é atravessada por fatores sociais que afetam a permanência, a aprendizagem e o próprio sentido da escola na vida de cada um. Nesse sentido, Rodrigues, Rocha e Baptista Filho (2024) argumentam que a identidade visual do documentário não é apenas ilustrativa, mas uma extensão de sua crítica, pois torna visível, desde o material promocional, a desigualdade como estrutura fundante da educação brasileira.

Ao observar essa montagem de rostos jovens, percebo que todos carregam a mesma pergunta não respondida, “e depois da escola, o que nos espera?”. A capa não apenas anuncia o conflito que atravessa o filme, mas me prepara para seguir, com Libâneo (2012), os desdobramentos socioeconômicos que moldam a experiência escolar para além do espaço físico da sala de aula.

Logo nas primeiras cenas, começo a rever a ideia da escola como direito plenamente garantido. O que o documentário mostra é mais complexo, uma instituição atravessada por disputas históricas, desigualdades estruturais e expectativas sociais frequentemente frustradas.

É nesse terreno instável que minha análise se inscreve. Mais do que apresentar disparidades, o filme desloca a percepção da escola como um direito formal, revelando as múltiplas barreiras que condicionam sua efetivação. Essas desigualdades não estão apenas na imagem, mas nas condições concretas enfrentadas pelos estudantes.

Quando acompanho, pela câmera, os quilômetros de poeira percorridos pelos alunos de Manari, compreendo com Libâneo (2012) que carência logística é também carência pedagógica. Cada hora perdida na estrada adia o direito de aprender. A precariedade do transporte escolar, como mostra o filme, não é apenas um problema de gestão, é parte de um processo mais amplo de exclusão, em que o acesso formal não garante o usufruto do direito.

Essa realidade é aprofundada por Gonçalves e Melo (2013, p. 139), ao afirmarem que “o tempo gasto com deslocamentos extensos compromete o rendimento escolar e reforça o ciclo de desigualdades no interior do sistema educativo”. Em regiões rurais, como Manari, a distância da escola não é apenas física ela é também social, afetiva e política. E é nesse descompasso entre o que se promete e o que se oferece que o documentário me ensina a enxergar a educação pública não como um bem plenamente acessível, mas como um direito permanentemente adiado para muitos.

O documentário mostra a dificuldade de acesso dos estudantes à escola na cidade de Manari, que dependem de transporte escolar para levá-los para estudar na cidade de Inajá, transporte esse que se encontra em precárias condições e que na maioria das vezes não funciona, e dessa forma, os alunos perdem aula por dias e até mesmo semanas.

O que vejo nessa cena não é apenas um problema de transporte escolar. É a expressão concreta de uma desigualdade estrutural, que compromete o direito à educação e reforça os ciclos de exclusão social. Como discutem Ibiapina e Ferreira (2016), essa desigualdade não é acidental, mas resultado da incapacidade histórica do Estado em assegurar condições mínimas e equitativas de ensino, especialmente nas regiões mais vulneráveis.

A precariedade do caminho até a escola, mais do que um obstáculo físico, é também uma barreira simbólica, ela comunica quem pode e quem não pode chegar. Percebo, ali, a face mais concreta da desigualdade. Não se trata de ausência de esforço individual, mas de uma falha persistente do poder público uma ausência que se materializa na poeira da estrada e no silêncio das carteiras vazias.

Em determinado momento, o filme vira a câmera para nós professores em formação e deixa claro que a sala de aula, quando desassistida, pode tanto inspirar quanto sufocar. A tensão que se revela ali não é apenas sobre ensinar, mas sobre resistir. É nesse ponto que recorro a

Libâneo (2012), em busca de ferramentas para pensar uma formação que não se conforme com o desânimo, mas o reconheça como parte do processo e o enfrente coletivamente.

Mais do que denunciar a precariedade material, o documentário expõe as marcas de um modelo educacional que, ao longo do tempo, compromete a motivação e a esperança de quem ainda está aprendendo a ensinar. Em uma das sequências, a professora Denise, da Escola Estadual Dias Lima, questiona a permanência de práticas tradicionais e evidencia o cansaço diante de estruturas que seguem inalteradas. Sua fala não é isolada ela sintetiza o sentimento de muitos professores que, diante da ausência de apoio e reconhecimento, veem sua vocação se esvaziar aos poucos. O filme, nesse ponto, não oferece saídas prontas, mas insiste em fazer a pergunta certa, o que sustenta, hoje, quem ainda escolhe permanecer? Quando Denise confessa sentir-se “para lá de Bagdá”, escuto mais do que uma frase cansada escuto a tensão que também me atravessa, seguir presa ao quadro e ao giz ou reinventar a prática sem me perder de mim mesma? Esse clamor não é só dela. É também meu. E é nesse eco que sigo buscando formas de ensinar que não sacrifiquem nem os que ensinam nem os que aprendem.

Nessa sala de aula estamos mais do que antiquados, o quadro e vocês assim só esperando, então será que no futuro nós vamos ter a chance de mudar isso ou vai continuar desse mesmo jeito? Porque a nossa realidade é essa, porque Pernambuco porque Nordeste porque Brasil e tá pra lá de Bagdá. Nós debatemos todos os dias isso, a vida prática do docente. Como é que você vai se comportar? Como será a escola do futuro? Como será a sua prática pedagógica? De que lado você vai ficar? Do lado do sistema tapando os olhos e fazendo tudo do mesmo jeito? (Gonçalves e Melo, 2013, p. 141).

O desabafo de Denise dá corpo a uma sensação de crise permanente que, longe de ser pontual, opera historicamente como justificativa para soluções moldadas pela racionalidade neoliberal. Leio essa fala como sintoma e como alerta, a crise prolongada deixa de ser uma urgência a ser enfrentada e passa a funcionar como argumento para a adoção de métricas gerenciais que, como analisa Apple (2003), transformam o ato de ensinar em cumprimento de metas. É contra essa naturalização que posiciono minha leitura crítica.

Nesse sentido, sustentar a crise educacional torna-se parte da estratégia neoliberal, à medida que precariza deliberadamente as condições de trabalho docente e de aprendizagem dos estudantes. Essa precarização se revela concretamente na falta constante de investimentos adequados, na imposição de sistemas padronizados de avaliação que desconsideram os contextos socioeconômicos e na responsabilização individualizada pelo fracasso escolar. Ao transformar problemas estruturais em deficiências individuais, o neoliberalismo utiliza a crise como justificativa recorrente para implantar soluções mercadológicas, tais como terceirizações,

parcerias público-privadas e modelos de gestão gerencialista, perpetuando, assim, o ciclo que alimenta sua própria permanência.

Ao insistirem na falência da escola ora atribuída à obsolescência das metodologias, ora à precariedade das condições de trabalho discursos reformistas propõem respostas baseadas em gestão por resultados, terceirização e valorização de competências de mercado. A crise, nesse modelo, converte-se em dispositivo de convencimento, mantém a escola sob constante questionamento e apresenta a governança empresarial como solução única e desejável.

O filme evidencia esse movimento ao mostrar a inquietação de docentes diante de salas superlotadas, materiais escassos e currículos engessados. Essas imagens não apenas retratam a precariedade, mas alimentam muitas vezes sem intenção a narrativa de que apenas uma administração técnica e eficiente, baseada em metas e parcerias público-privadas, poderá resgatar a qualidade do ensino. A manutenção da crise, portanto, não é um efeito colateral, é parte do próprio projeto de expansão da lógica de mercado sobre a educação pública.

Se a pandemia aprofundou o desgaste da docência, o documentário já o anunciava. As cenas revelam que, para muitos professores, o ato de ensinar já se tornava uma forma de resistência frente a sobrecarga, à desvalorização e ao esvaziamento do sentido pedagógico. Minha análise não romantiza esse cenário, mas procura nomeá-lo com precisão. Como afirmam Carnietto e Marques (2021), a precarização da função docente se agravou no contexto pós-pandêmico, ampliando jornadas, diluindo vínculos e corroendo as condições de trabalho. A fala de Denise, ao recusar o modelo de ensino cristalizado, aponta para a urgência de repensar a formação e a valorização docente como caminhos para interromper esse ciclo de desgaste institucional.

O filme também se destaca por trazer as vozes dos próprios estudantes, que relatam suas experiências e percepções sobre a escola. Uma das cenas mais simbólicas ocorre com Valéria, aluna do sertão nordestino, que recita um poema de sua autoria, expressando as dificuldades impostas por sua realidade socioeconômica. A cena é construída de maneira sensível, destacando sua mãe ao fundo e uma amiga ao lado, elementos que reforçam a dimensão afetiva do momento.

Figura 2: Valéria recitando seu poema no documentário *Pro Dia Nascer Feliz*.



Fonte: Selhorst, 2023.

Quando Valéria declama seu poema, reconheço a luta entre sonho e necessidade. A arte, ali, não é adorno nem escape é um espaço mínimo de autonomia, onde ainda é possível imaginar outro futuro. Esse gesto silencioso, mas firme, orienta minha leitura das resistências que se articulam no cotidiano escolar.

O poema de Valéria condensa o dilema vivido por tantos jovens, manter viva alguma esperança diante de um cenário que limita, desde cedo, as possibilidades de escolha. Sua fala poética não dissocia estética e política ela transforma a palavra em modo de afirmação. Nesse momento, o filme não apenas documenta uma expressão artística, mas registra um ato de reivindicação. Entre a dureza da rotina e a expectativa de um amanhã incerto, Valéria não se conforma. Ela escreve,

“Eu poderia ser uma adolescente normal, se não tivesse uma família formada por onze pessoas.
 Eu deveria ter sido uma criança normal, se não fossem as responsabilidades que eu cumpria.
 Eu deveria gostar do que faço, se não fosse obrigada a fazer.
 Eu deveria frequentar ambientes de lazer, se não tivesse que trabalhar.
 Eu deveria reclamar, quando dizem algo que não gosto.
 Se não tivesse inspiração para descrever cada situação.
 Eu poderia reivindicar quando sou julgada injustamente.
 Mas calo-me e a humildade prevalece.
 Eu deveria ter uma péssima impressão da vida, se não fosse a paixão que tenho pela arte de viver.” (Fagundes, 2006).

A poética de Valéria revela um sentimento ambíguo, onde resistência e conformismo se entrelaçam. Essa ambivalência remete à análise de Olivé (2019), que observa como o documentário constrói a imagem do aluno adolescente oscilando entre a busca por uma educação transformadora e a aceitação resignada das barreiras impostas pela estrutura escolar e social. Valéria me lembra que resistência nem sempre se grita. Às vezes, sussurra. E é nesse sussurro que reconheço a persistência de quem continua apostando na escola, apesar de tudo. Ao acolher esse gesto, procuro construir uma escrita que não fale por, mas com abrindo espaço para que essas brechas de insistência se mantenham visíveis.

Percebo que cada escolha de montagem sustenta a mesma pergunta, por que a escola, pensada para emancipar, ainda reproduz dor? É a partir dessa inquietação que minha análise se orienta. O documentário articula imagens, falas e silêncios para mostrar não só a precariedade das condições materiais, mas também os efeitos subjetivos de um modelo educacional que promete inclusão enquanto entrega competição. Essa crítica, como discutem Rodrigues, Rocha e Baptista Filho (2024), vai além da denúncia, ela propõe uma reflexão sobre o sentido público da escola em meio a um cenário de desigualdade estrutural.

Encaro o filme como um convite a repensar a escola não em abstrato, mas no entrelaçamento concreto entre políticas e vidas. Ao escrever sobre ele, assumo que a transformação não começa apenas na teoria, mas no momento em que a pesquisa se deixa afetar por quem vive o cotidiano escolar. O que o documentário expõe e o que tento seguir é a urgência de uma escuta comprometida, capaz de reconhecer, nos gestos mais simples, uma pergunta insistente, que escola ainda estamos dispostos a construir?

1.2 PRINCIPAIS CRÍTICAS ESTRUTURAIS À EDUCAÇÃO BRASILEIRA EVIDENCIADAS EM *PRO DIA NASCER FELIZ*, DESIGUALDADES, OMISSÃO ESTATAL E RACIONALIDADE NEOLIBERAL

Ao reunir múltiplas vivências escolares por meio de uma linguagem assentada na escuta atenta e na observação prolongada, *Pro Dia Nascer Feliz* desloca o foco do mero contraste entre redes e territórios para uma denúncia mais ampla, que incide sobre os mecanismos de reprodução da desigualdade no sistema de ensino brasileiro. O que inicialmente aparece como diferença entre escolas nos muros, nas salas, nos materiais se revela, aos poucos, como sintoma de algo mais profundo, núcleos estruturais que atravessam o cotidiano escolar, afetando relações, sentidos e possibilidades.

A montagem do filme, as falas dos sujeitos e os silêncios que a câmera decide não preencher convergem para uma crítica de fundo, na qual a escola não é vista de forma isolada, mas como engrenagem de um modelo seletivo de sociedade. Percebo que o documentário parte da escuta radical para transformar histórias particulares em denúncia sistêmica, cada rosto que a câmera detém se torna evidência de uma desigualdade produzida cotidianamente, não por falhas pontuais, mas por um projeto que organiza a escola em função da triagem e da adaptação à lógica do desempenho. Como analisa Apple (2003), esse tipo de currículo orientado à performance não combate a desigualdade ele a organiza.

O documentário devolve a palavra aos estudantes e, nesse gesto, ecoa a pedagogia dialógica proposta por Freire (2001). Quando a câmera é barrada num colégio de elite, percebe-se, com Rancière (2011), que impedir a circulação da imagem protege relações de poder travestidas de mérito. As tomadas que opõem salas precárias a laboratórios climatizados lembram o diagnóstico histórico de Saviani (2008), dois sistemas que correm paralelos, produzindo oportunidades desiguais. O filme, portanto, não ilustra teoria; ele a tensiona, deixando ver como desigualdades materiais, pedagógicas e simbólicas se entrelaçam na escola brasileira.

Em consonância com Michael Apple, o filme reforça a crítica à mercantilização da educação e à responsabilização individual pelos resultados escolares, marcas distintivas do ideário neoliberal (Apple, 2005). Para construir tal crítica, a montagem recorre a três expedientes principais, a justaposição de imagens de escolas públicas com infraestrutura precária a tomadas de unidades privadas dotadas de laboratórios climatizados e catracas eletrônicas, recurso que expõe visualmente a lógica de custo-benefício; depoimentos de gestores que descrevem metas de produtividade, taxas de evasão e retorno sobre investimento, transpondo para a fala cotidiana o vocabulário empresarial; e a inserção de quadros com rankings de avaliação externa, que convertem a trajetória discente em indicador numérico de performance. Por fim, em diálogo com Christian Laval e Pierre Dardot, o documentário demonstra como a racionalidade neoliberal reconfigura a escola, orientando-a por critérios de eficiência, competitividade e cálculo econômico, em detrimento das relações pedagógicas e dos vínculos humanos (Laval; Dardot, 2017).

Essas articulações teóricas indicam que *Pro Dia Nascer Feliz* insere-se no campo da crítica educacional comprometida com a transformação social, construindo uma crítica ao sistema educacional brasileiro a partir de três eixos principais. O primeiro eixo é a desigualdade, evidenciada na justaposição de realidades educacionais díspares, que demonstra como a escola reforça, e não corrige, as desigualdades sociais. Nesse contexto, a lógica meritocrática torna-se

injusta ao desconsiderar a ausência de condições equitativas (Santos, 2023). O segundo eixo diz respeito à omissão do Estado, cuja ausência de políticas estruturantes, negligência com a infraestrutura e descontinuidade dos projetos pedagógicos evidencia a desresponsabilização estatal. Os sujeitos escolares, desamparados, acabam sendo responsabilizados individualmente pelos fracassos coletivos (Colla, 2020). O terceiro eixo diz respeito à própria função da escola. O documentário sugere que, em vez de operar como espaço de emancipação, a escola pública tem se configurado como espaço de sofrimento e exclusão, enquanto a escola privada aproxima-se de uma lógica empresarial, transformando alunos em clientes e a educação em mercadoria (Dutra, 2023).

Ao evitar a apresentação de soluções simplistas, o documentário convida à reflexão e à ação coletiva. Sua crítica não é pontual, mas estrutural, apontando para a necessidade de repensar a escola como espaço de acolhimento, aprendizagem significativa e construção de justiça social.

1.2.1 Desigualdade educacional e dualidade estrutural

A dualidade entre escolas privadas e públicas, recorrente na estrutura educacional brasileira, desenha-se no documentário pelo contraste entre espaços físicos, discursos e expectativas. No colégio particular de São Paulo, os estudantes planejam o futuro discutem metas para o vestibular, escolhas profissionais e itinerários culturais amparados por uma organização escolar que naturaliza a projeção de trajetórias ascendentes. Já nas escolas públicas de Duque de Caxias e Manari, os depoimentos concentram-se nas carências imediatas, falta de docentes, transporte irregular, turmas superlotadas e desânimo generalizado.

Essa justaposição alimenta o argumento, recorrente nas reformas de feição neoliberal, segundo o qual a suposta “eficiência” do setor privado legitimaria a adoção de metas, *rankings* e dispositivos de responsabilização individual na gestão da escola pública. A narrativa visual, ao expor resultados tão díspares, tensiona o princípio constitucional do direito à educação, revelando como sua efetivação permanece atravessada por hierarquias socioeconômicas. Mais do que diferença de acesso, a separação entre os dois modelos atua como mecanismo de reprodução de posições sociais, reforçando identidades escolares hierarquizadas (Caetano et al., 2022).

Moura (2014) observa que essa dicotomia não é um desvio do sistema, mas uma forma de organização da escola como instituição social. Ao apresentar estudantes de diferentes regiões e classes sociais sem recorrer a comparações diretas, o documentário permite ao espectador

perceber como o pertencimento de classe interfere nas possibilidades de escolarização. A forma como a câmera percorre os espaços escolares, o tipo de diálogo permitido entre alunos e professores, e a presença ou ausência de atividades extracurriculares são elementos que revelam a segmentação do sistema educacional.

Essa divisão não apenas separa os sujeitos em contextos distintos, mas define também aquilo que é considerado legítimo como experiência escolar. Em cenas como a que mostra o pátio vazio e silencioso de uma escola pública, a ausência de movimento e de envolvimento pedagógico opera como índice da exclusão cotidiana. Já em outra passagem, em que se acompanha um evento esportivo em uma escola privada, os estudantes demonstram engajamento e identificação com a instituição, reforçando a análise de Martins (2018) sobre a formação de vínculos simbólicos com a escola como marca das elites educacionais.

A estrutura de oportunidades oferecida por cada tipo de escola está diretamente ligada à reprodução das desigualdades sociais.

Longe de a educação ter por objeto único e principal o indivíduo e seus interesses, ela é antes de tudo o meio pelo qual a sociedade renova perpetuamente as condições de sua própria existência. A sociedade só pode viver se dentre seus membros existe uma suficiente homogeneidade, fixando desde cedo na alma da criança as semelhanças essenciais que a vida coletiva supõe (Durkheim, 1993, p. 57).

No caso brasileiro, como expõe Fresquet (2017), o cinema é capaz de tornar visível essa reprodução, ao capturar os sentidos atribuídos à escola por diferentes sujeitos. O documentário reatualiza a tese bourdieusiana segundo a qual a escola opera como instância de reprodução das diferenças sociais, ao legitimar expectativas divergentes sobre os destinos possíveis de cada grupo, transforma desigualdades herdadas em méritos aparentes (Bourdieu; Passeron, 2014).

Em uma das cenas mais emblemáticas, uma estudante da rede pública relata que seus professores não acreditam que ela vá concluir o ensino médio, quanto mais ingressar no ensino superior. Não há, nesse relato, revolta ou indignação aberta apenas a constatação de que essa expectativa negativa foi normalizada. Esse tipo de internalização da desigualdade revela, a análise de *Pro Dia Nascer Feliz* desenvolvida por Ibiapina e Ferreira (2016), a escola retratada no filme já não atua como vetor de mobilidade social; ao contrário, opera como mecanismo de conformação dos sujeitos às desigualdades existentes. O documentário, ao não intervir nesses depoimentos, preserva sua força e revela o quanto a segmentação educacional opera não apenas de forma institucional, mas também subjetiva.

1.2.2. Omissão do Estado e políticas públicas fragmentadas

A omissão do Estado na garantia de uma política educacional equitativa surge em *Pro Dia Nascer Feliz* como pano de fundo constante, depoimentos de estudantes e docentes se entrelaçam a cenas que exibem salas degradadas, projetos pedagógicos interrompidos e serviços básicos inconsistentes. A narrativa dispensa entrevistas com autoridades ou dados estatísticos; basta a repetição desses sinais de precariedade para que a presença estatal se faça sentir pela ausência. Esse vazio institucional, reiterado pela montagem, não apenas corrói a confiança nas escolas públicas e produz efeitos subjetivos de desânimo, mas também alimenta o discurso neoliberal que atribui ao “fracasso” do Estado a necessidade de delegar a gestão da educação a empresas e organizações privadas.

Uma das cenas que ilustra essa ausência com maior clareza é aquela em que estudantes do sertão pernambucano relatam a irregularidade do transporte escolar. A escola, embora formalmente acessível, depende de um serviço que frequentemente falha, impedindo os alunos de frequentar as aulas por dias ou até semanas. A câmera acompanha o relato de adolescentes que precisam caminhar longas distâncias sob o sol, atravessando estradas de terra e aguardando veículos que, muitas vezes, não chegam. Essa condição, longe de ser exceção, é tratada com naturalidade pelos entrevistados, o que revela o quanto a precariedade se tornou norma. Gonçalves e Melo (2013) observam que essas falhas cotidianas da gestão pública minam o direito à educação e fragilizam a presença da escola como espaço de referência social.

A ausência de uma política nacional de acompanhamento e manutenção das escolas públicas é perceptível também nas falas dos professores. Em uma sequência na escola de Duque de Caxias, uma docente menciona que o espaço físico da escola está deteriorado há anos e que nenhuma reforma foi realizada, apesar das inúmeras solicitações feitas à Secretaria de Educação. O sentimento de impotência que atravessa esse relato evidencia a desconexão entre os níveis de decisão administrativa e as demandas reais das comunidades escolares. Essa desconexão não é apenas técnica, mas política, ela evidencia o modo como o Estado fragmenta sua presença, delegando responsabilidades sem oferecer as condições mínimas para sua execução.

Sem negar a tradição fundadora de qualquer instituição social, é preciso que nos questionemos profundamente acerca do sentido da escola para novas gerações de nossa sociedade, assim como nos questionemos acerca de outros cânones instituidores das formas de ser e de estar no nosso tempo, como família e as instituições democráticas (Moll, 2001).

A citação contribui para situar a crítica do documentário dentro de um debate mais amplo sobre o esvaziamento das instituições públicas. O Estado, ao falhar na sustentação material e pedagógica da escola, compromete não apenas sua função educativa, mas sua legitimidade como espaço de construção cidadã.

A fragmentação das políticas públicas também se manifesta na ausência de articulação entre as esferas federativas e entre diferentes áreas sociais. Percebo que a escola, sozinha, é convocada a responder por demandas que extrapolam sua função formativa, saúde, assistência, cultura, segurança. Políticas que deveriam dialogar se perdem em uma burocracia sem pontes; essa lacuna transforma a sala de aula em último abrigo e, ao mesmo tempo, no primeiro espaço a ser responsabilizado quando algo falha.

Em *Pro Dia Nascer Feliz*, essa desarticulação não é dita, mas se insinua com força. Há um silêncio institucional em torno das múltiplas vulnerabilidades enfrentadas pelos estudantes, fome, trabalho infantil, violência doméstica, ausência de políticas de proteção. A escola, embora presente no território, opera de forma isolada, sem o apoio de uma rede intersetorial que sustente o enfrentamento dessas realidades. Cardoso, Cheruti e Ponte (2012) leem esse quadro como um traço perverso do modelo educacional contemporâneo, ao concentrar funções que não pode cumprir sozinha e sem o suporte das demais políticas públicas, a escola acumula frustrações entre educadores e desencanto entre estudantes.

O filme não precisa nomear a omissão, basta fixar a câmera em rostos cansados para que eu ouça, no fundo de cada fala interrompida, o barulho de um Estado que se ausenta. Um ruído insistente, que se repete em cada história de fome não acolhida e em cada silêncio diante da violência que se torna rotina.

O documentário opta por não inserir discursos de especialistas ou autoridades, deslocando para os sujeitos escolares a tarefa de narrar sua própria relação com a ausência do Estado. Essa escolha fortalece a crítica ao revelar que a omissão institucional não é percebida apenas como falha administrativa, mas como abandono afetivo, social e político. Em uma das falas mais marcantes, um aluno afirma que ninguém “se importa” com a escola dele. Essa frase curta, direta, aparentemente banal perfura meu texto. Ela condensa o sentimento de abandono que nenhuma métrica educacional consegue registrar, a sensação de que não há, para certos territórios, nem promessa nem escuta.

Essa percepção, registrada em 2016, não perdeu força em 2025. Ao contrário, em muitas comunidades escolares, o distanciamento estatal se aprofundou. A pandemia escancarou e em muitos casos agravou as ausências já denunciadas no filme, sobretudo nas periferias urbanas e nas regiões rurais. A falta de políticas consistentes de acompanhamento, o esvaziamento das

redes de proteção social e a descontinuidade de programas intersetoriais fragilizaram ainda mais a escola pública como espaço de cuidado e permanência. A frase do aluno reverbera, em 2025, “ninguém se importa” ainda encontra eco em milhares de estudantes que permanecem invisíveis nas estatísticas.

A força da crítica do filme reside, justamente, em evitar o discurso técnico e burocrático. Ao privilegiar o testemunho e a experiência, a obra escancara as brechas entre o direito formal e a realidade vivida. Nessa linha, Santiago (2024) argumenta que o cinema é capaz de tensionar os discursos oficiais ao dar centralidade ao que permanece à margem das políticas públicas, os impactos subjetivos da negligência estatal. Ao recusar os eufemismos dos relatórios, o documentário devolve dignidade à voz que costuma ser tratada apenas como “dado”. Onde as estatísticas atenuam, o cinema denuncia. E ao ouvir essa denúncia, percebo que, entre o abandono e a resistência, há uma pergunta que atravessa os tempos, quem cuida da escola quando o Estado se retira?

1.2.3. Escolarização esvaziada e desumanização das relações pedagógicas

A crítica à escolarização esvaziada percorre *Pro Dia Nascer Feliz* em diversas passagens, sobretudo nos relatos em que estudantes e professores expressam desmotivação, indiferença ou distanciamento em relação ao espaço escolar. Essa crítica não se faz em discursos teóricos, mas nos gestos e silêncios de quem habita a escola diariamente. Em uma das cenas, um grupo de estudantes permanece calado diante da câmera. O que poderia soar como timidez revela, na verdade, um desencanto mais profundo, o cansaço diante de uma escola que fala, mas não escuta. Ensinar não é repetir conteúdo, sem vínculo, o currículo se dissolve em ruído e o aluno silencia.

Quando Denise pergunta “vamos continuar assim?”, sua fala rompe o protocolo e põe em evidência uma inquietação que não é só dela. A interrogação atinge o próprio modo como o sistema escolar tem insistido em práticas que, embora travestidas de modernização, continuam ancoradas em estruturas de controle e repetição. A ausência de escuta ativa, de autoria discente e de reconhecimento das experiências juvenis gera uma forma de escolarização que gira em torno da manutenção da disciplina e da entrega de tarefas, mas não forma sujeitos.

Ao reduzir o estudante a um corpo presente e mensurável, a escola adere a uma lógica funcionalista que transforma o processo de aprendizagem em mero desempenho. O problema não está apenas nos métodos, mas no sentido da educação que tem sido reiteradamente esvaziado. Sem espaço para criação, resta o automatismo; sem diálogo, resta a rotina. O que o

documentário registra, com precisão e sobriedade, é a erosão silenciosa de um projeto formativo que deveria emancipar mas que, em muitas realidades, apenas administra a permanência.

O outro saber de que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativa-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora nem apenas desmascaradora da ideologia dominante (Freire, 2001, p. 110).

A citação de Freire esclarece a tensão constitutiva da escola retratada em *Pro Dia Nascer Feliz*, de um lado, o esforço por manter a rotina e cumprir o currículo; de outro, a ausência de uma proposta pedagógica que confronte o ciclo de alienação e silenciamento vivenciado por muitos estudantes. O filme não aponta diretamente para essa contradição, mas permite que ela emerja das falas e gestos dos sujeitos escolares.

A desumanização das relações pedagógicas ganha corpo em relatos como o de uma estudante da Baixada Fluminense, que afirma, “tem professor que nem olha na nossa cara”. A frase literal e simbólica cristaliza o rompimento de qualquer possibilidade de reconhecimento dentro da escola. Ali, o problema não se resume à carência de recursos ou à precariedade da infraestrutura, o que está em crise é a própria ideia de educação como experiência de encontro. A ausência de acolhimento transborda as interações em sala e se inscreve na arquitetura escolar corredores vazios, normas rígidas, ausência de espaços de convivência. Mais do que um espaço de aprendizagem, a escola aparece como lugar de passagem, controle e vigilância.

Selhorst (2023) observa que o documentário evita estigmatizar os professores ao mostrar que a frieza nas relações não é falha moral, mas sintoma de um sistema que adoce quem ensina e quem aprende. Essa leitura ressoa com Rancière, para quem a escola também é um dispositivo que distribui o sensível, delimita quem pode ser visto, ouvido, acolhido. Os ambientes filmados, marcados por rigidez e escassez, revelam uma escola que organiza o tempo e o espaço mais para conter do que para formar.

A vivência do tempo escolar, por sua vez, acentua esse esvaziamento. Em contextos de maior vulnerabilidade, a fragmentação do calendário marcada por ausências docentes, suspensão de aulas, descontinuidade de projetos rompe com a lógica da permanência. Como indicam Silva et al. (2018), essa instabilidade compromete não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas o vínculo subjetivo com a experiência escolar, convertendo a escola em obrigação, não em possibilidade.

Pro Dia Nascer Feliz não oferece soluções. Sua força está em deslocar o olhar para aquilo que os relatórios não capturam, as microviolências institucionais que, embora não nomeadas, corroem diariamente a relação dos sujeitos com o saber. Ao evidenciar esse esvaziamento relacional, o filme nos alerta para o que precisa ser reconstruído antes mesmo de qualquer indicador de “qualidade” a capacidade de educar sem perder de vista o outro.

1.2.4. Violência estrutural e abandono afetivo

A violência estrutural percorre *Pro Dia Nascer Feliz* como presença difusa, nunca escancarada, mas sempre perceptível. Ela se inscreve nas rotinas marcadas por ausências, a do transporte, da merenda, do tempo de descanso. Trata-se de uma violência que não se mede por agressões explícitas, mas por uma organização social que restringe o desenvolvimento de determinados grupos justamente por meio daquilo que lhes falta.

O filme torna visível essa lógica ao retratar a trajetória escolar de jovens do interior nordestino e das periferias urbanas, cujas vidas são atravessadas por múltiplas privações. Em Manari, Pernambuco, estudantes falam dos longos trajetos até a escola. O cansaço é visível, nos olhos semicerrados, nos ombros curvados, na respiração contida. Vejo ali a face cotidiana da exclusão não é a ausência de vontade, mas a sobrecarga imposta como se fosse natural. A ausência de políticas de transporte escolar, de alimentação adequada, de suporte à saúde e à moradia não constitui descaso pontual, mas expressão de uma seletividade sistêmica. Moura (2014) lê essa lógica como um filtro silencioso, quanto mais obstáculos, menor a chance de permanência e isso é interpretado não como falha da política, mas como falta de mérito individual.

É nesse cenário que a violência simbólica se intensifica. Ela se manifesta no olhar que desconfia da aluna que “não acompanha”, na indiferença diante do cansaço visível, na atribuição de fracasso a quem nunca partiu do mesmo ponto. Em Duque de Caxias, uma adolescente afirma que sente vergonha das roupas que veste e medo de errar na frente da turma. A escola, que deveria garantir pertencimento, reafirma o julgamento. Esse júri cotidiano que silencia pelo constrangimento é o que legitima a desigualdade de origem em nome de uma falsa ideia de neutralidade.

Olivé (2019) identifica no documentário um gesto sutil e potente, ao evitar a denúncia direta, a câmera valoriza os silêncios, os olhares, os gestos interrompidos. Nessa escolha estética, o filme se recusa a estetizar a dor, mas também não a esconde. Deixa que ela se revele como experiência, não como estatística.

Diante dessas imagens, percebo que a violência que o filme expõe não é episódica nem periférica. Ela é estrutural, cotidiana e profundamente pedagógica no pior sentido da palavra, ensina quem deve ocupar o centro e quem deve ser invisível. Essa constatação exige que minha escrita não suavize o incômodo, mas o acompanhe porque, como sugere o próprio documentário, não há transformação possível sem escuta radical do que nos desafia a pensar.

O abandono afetivo, nesse contexto, não é apenas resultado da ausência familiar, mas também da desarticulação das redes institucionais que deveriam garantir proteção, escuta e cuidado. Em algumas falas, estudantes narram episódios de violência doméstica ou ausência de figuras parentais, mas o que se destaca é o fato de que essas experiências não encontram acolhimento dentro da escola. Ao contrário, muitas vezes são tratadas como problemas individuais ou ignoradas pelos profissionais da educação. Segundo Silva et al. (2018), essa postura revela uma concepção tecnicista do trabalho docente, que desconsidera as dimensões afetivas e sociais do processo educativo, reforçando o ciclo de exclusão.

A fragilidade das relações afetivas no ambiente escolar aparece também nas imagens que mostram estudantes isolados, com expressões de apatia ou resistência. Em uma das passagens mais impactantes, um jovem diz que prefere faltar às aulas porque “na escola ninguém liga”. Essa fala revela uma ausência de vínculo que ultrapassa as questões pedagógicas e atinge diretamente a dimensão emocional da permanência escolar. Martins (2020) analisa esse tipo de relato como índice de uma falência institucional mais ampla, na qual o fracasso escolar não é apenas medido por notas ou evasão, mas pela desconexão entre os sujeitos e o espaço que deveriam ocupar.

A ausência de políticas intersetoriais aprofunda a violência que *Pro Dia Nascer Feliz* expõe de forma silenciosa e persistente. O documentário não precisa enunciar a denúncia, basta mostrar a escola sozinha, cercada por demandas que extrapolam sua função formativa, para revelar a omissão de outras esferas do Estado. Questões como luto, fome, saúde mental, abandono e violência doméstica emergem na fala e no corpo dos estudantes, mas não encontram suporte em nenhuma política articulada de proteção. A escola aparece como única instituição visível no território, mas sem redes que a sustentem, sua promessa de cuidado se desfaz no peso da sobrecarga.

Quando falta rede, a escola vira trincheira solitária, acolhe tudo, mas não tem as chaves para resolver quase nada. Esse isolamento esvazia a função protetiva e transforma o ato de cuidar em frustração tanto para quem educa quanto para quem tenta aprender. O estudante que chega exausto do trabalho ou ferido por experiências de violência não encontra na escola um lugar de pausa restauradora, mas um entreposto precário, onde o tempo corre, mas a escuta não

se realiza. Para que haja aprendizagem, a escola precisa ser enxergada como parte de uma trama de cuidados intersetoriais não como ilha pedagógica cercada por urgências por todos os lados.

Essa leitura é reforçada por Cardoso, Cheruti e Ponte (2012), ao proporem a escola como nó de uma rede de cuidado, e não como ponto terminal de políticas fragmentadas. O que o documentário mostra, no entanto, é que essa articulação ainda não se concretiza, mesmo duas décadas depois. Em 2025, a realidade educacional brasileira segue marcada por lacunas estruturais, a ausência de psicólogos escolares, a falta de articulação com a assistência social, os cortes em políticas de proteção à infância e juventude aprofundam os mesmos dilemas visibilizados pelo filme. Dados do Censo Escolar e do IBGE confirmam que, em diversas regiões, a escola continua sendo o único equipamento público acessível, mas opera à margem de políticas consistentes de cuidado.

O filme deixa claro que a violência não é uma exceção, nem um efeito colateral ela é estruturante. O abandono, a fragmentação, o silêncio institucional são partes integrantes de um modelo de escola que se acostumou a conter corpos e contar ausências. Essa recusa da escola em se constituir como espaço de reconhecimento é reiterada quando a câmera recorta o cotidiano sem apelar ao choque, basta o cansaço nos rostos, a hesitação na fala, o vazio das salas para entender que o sofrimento não precisa ser espetacularizado para ser denunciado.

A crítica proposta por *Pro Dia Nascer Feliz* permanece atual porque a estrutura que denuncia continua operando. Em 2025, as reformas educacionais recentes continuam centradas em avaliações externas, responsabilização individual e gestão por resultados mas falham em propor respostas articuladas às múltiplas vulnerabilidades que atravessam a vida escolar. O cenário contemporâneo confirma que a desigualdade não recuou; apenas mudou de vocabulário. O que em 2006 se manifestava como ausência, em 2025 se enuncia como “ineficiência”, “meta não alcançada”, “indicador de risco”.

Ao dar visibilidade a essas experiências sem recorrer à espetacularização da miséria, o filme oferece mais que denúncia, propõe escuta. Mostra que a educação, para ser de fato pública, precisa enxergar os sujeitos escolares como inteiros com história, com dor, com potência. Essa é a lição que carrego para 2025, antes de medir o que falta, é preciso escutar o que insiste.

1.2.5. Mercantilização da educação e racionalidade neoliberal

Mesmo sem citar o termo, *Pro Dia Nascer Feliz* respira neoliberalismo. Rankings pendurados nas paredes, catracas que filtram acessos, discursos que convertem aprendizagem

em capital, cada imagem denuncia silenciosamente uma lógica que transforma a escola em dispositivo de mercado. A crítica não é enunciada, mas encenada e é nesse deslocamento que reside a força política do filme.

Nos corredores polidos das instituições privadas filmadas, a estética da eficiência salta aos olhos. Tudo comunica desempenho, cartazes que prometem “excelência”, murais de premiações, calendários de simulados, relatos de aprovação. A escola assume ali a forma de empresa prestadora de serviços, cujos “clientes” buscam retorno sobre o investimento educacional. Os alunos, mais do que aprendizes, são convertidos em gestores de si mesmos, responsáveis por transformar tempo e esforço em credenciais futuras. A promessa é clara, quem performa melhor, chega mais longe, mas a régua da performance é a régua do mercado.

O documentário não precisa nomear essa racionalidade para evidenciá-la. Basta a linguagem dos sujeitos, termos como “competitividade”, “resultado”, “desempenho” e “eficiência” atravessam as falas com naturalidade, inclusive entre estudantes, revelando uma pedagogia moldada pela lógica da empresa. É nesse ponto que a crítica se adensa, ao captar a naturalização dessa linguagem, o filme revela como o vocabulário da gestão se infiltra nas práticas escolares e redefine o próprio sentido da educação.

O contraste com as escolas públicas filmadas torna essa lógica ainda mais visível. Se, de um lado, há discurso de excelência, do outro, há silenciamento e escassez. A desigualdade não é apenas de recursos, mas de horizonte, enquanto uns são treinados para competir, outros são treinados para resistir. Essa dualidade ecoa a crítica de Apple (2003), ao apontar como currículos orientados à performatividade operam como engrenagens de uma justiça seletiva, que recompensa poucos e penaliza muitos sob o pretexto da meritocracia.

Ao recusar a explicação didática e apostar na montagem como instrumento analítico, o filme convida o espectador a ler nas imagens aquilo que os relatórios não dizem. As cenas não apenas ilustram um contexto, elas o interrogam. Diante dessa provocação, escolho ler o filme como diagnóstico sensível de uma educação atravessada pela racionalidade gerencial, onde a lógica do mérito substitui a justiça, e a performance encobre a precariedade.

Essa lógica de mercado também aparece, de forma indireta, na maneira como a escola pública tenta se adequar a padrões externos de avaliação, mesmo em contextos profundamente desfavoráveis. Em uma das cenas filmadas em Duque de Caxias, uma professora comenta que há uma cobrança por resultados que não considera as condições reais de trabalho nem o perfil da comunidade atendida. A responsabilização individual dos docentes e estudantes pelos baixos índices de desempenho, sem que haja investimento em infraestrutura, formação continuada ou apoio psicossocial, revela um modelo de gestão centrado em metas que ignora as desigualdades

estruturais. Colla (2020) observa que essa cobrança por performance opera como instrumento de invisibilidade da precariedade, em vez de investir nas escolas, cobra-se que elas “melhorem” com os poucos recursos disponíveis.

A racionalidade neoliberal se manifesta também na transformação da figura do aluno em cliente e da escola em prestadora de serviço. Em escolas privadas, essa lógica é mais visível nas falas de alunos que reclamam do excesso de provas, da pressão familiar ou da obrigatoriedade de atingir determinadas metas. Já nas escolas públicas, essa lógica se expressa no discurso institucional que valoriza apenas os estudantes “que rendem”, “que acompanham”, “que representam a escola”. Aqueles que não se adaptam à dinâmica esperada tendem a ser rotulados como “problema”, deslocando para o indivíduo a responsabilidade por dificuldades que, na verdade, são coletivas e estruturais. Dutra (2024) interpreta esse processo como um dos impactos mais nocivos da penetração da lógica gerencialista nas instituições públicas de ensino, que passam a priorizar indicadores numéricos em detrimento do desenvolvimento integral dos sujeitos.

As consequências dessa lógica são perceptíveis também na forma como o tempo e o espaço escolares são organizados. Em escolas privadas, o tempo é cronometrado, planejado para ser o mais produtivo possível, enquanto em muitas escolas públicas o tempo se esvazia por falta de professores, por atividades interrompidas ou por ausência de materiais. A comparação não é feita de maneira explícita no documentário, mas o espectador é levado a notar que a escola pública, mesmo buscando responder a pressões externas, não possui as condições para competir em igualdade com a rede privada. Essa assimetria reforça a dualidade do sistema e amplia o ciclo de exclusão.

A lógica neoliberal também atravessa os discursos sobre futuro, que aparecem em diferentes momentos do documentário. Em escolas privadas, o futuro é algo planejado e construído por meio do esforço e da meritocracia. Em escolas públicas, o futuro é frequentemente incerto, ameaçado pela pobreza, pela violência e pela ausência de perspectivas concretas. Os estudantes da rede pública verbalizam dúvidas, medos e frustrações, enquanto os da rede privada expressam expectativas que se alinham ao discurso da mobilidade social individual. Para Selhorst (2023), o documentário revela que a aposta no mérito como critério de justiça educacional serve, muitas vezes, para ocultar os mecanismos que produzem a desigualdade.

O filme não entrega um diagnóstico fechado, ele tensiona, provoca e convida o espectador a ler nas entrelinhas como a promessa de equidade cede lugar à busca por eficiência. A montagem, sem narração ou explicações conclusivas, constrói um percurso em que a lógica

da performatividade se revela nos detalhes, nos cartazes com metas, nos relatos sobre provas, nos silêncios que seguem perguntas não respondidas.

Ao evitar uma tese explícita, o documentário confia na inteligência do olhar. É o espectador quem percebe, por meio das justaposições, que o discurso da excelência nem sempre corresponde às condições reais de ensino-aprendizagem, sobretudo nas escolas públicas. A racionalidade neoliberal não é anunciada, mas se infiltra nas cenas como um pano de fundo que orienta práticas, discursos e expectativas. A naturalização das métricas, a individualização do fracasso e a exigência de resultados desconectados do contexto são sintomas de um modelo que fragiliza o sentido coletivo da educação.

Nas escolas filmadas, particularmente aquelas marcadas pela escassez, a sobrevivência cotidiana se dá sob o peso de metas que ignoram as desigualdades estruturais. Essa exigência por desempenho, sem o devido suporte material e institucional, reforça a lógica da concorrência mesmo em territórios onde o básico ainda é promessa não cumprida. O filme não oferece soluções prontas, mas, ao escancarar essa tensão, evidencia que um sistema que cobra como se todos estivessem no mesmo ponto de partida acaba por legitimar a desigualdade sob o discurso da meritocracia.

1.3 RELEVÂNCIA PARA A COMPREENSÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

A análise das experiências retratadas no documentário *Pro Dia Nascer Feliz* e das críticas nele articuladas contribui para a compreensão das persistentes desigualdades educacionais no Brasil. Os tópicos anteriores demonstraram como essas desigualdades se manifestam em diferentes dimensões, desde a infraestrutura escolar até a organização curricular, passando pelas políticas públicas e pela incorporação da lógica de mercado. O filme, ao retratar as condições objetivas e subjetivas dos sujeitos escolares, evidencia que os problemas enfrentados nas escolas públicas não são pontuais ou contingentes, mas estruturais e historicamente produzidos.

Dessa forma, torna-se possível afirmar que a obra oferece subsídios relevantes para uma leitura crítica da realidade educacional brasileira, ao revelar como a escola pública tem sido marcada por omissões institucionais, desumanização das relações pedagógicas e racionalidade gerencialista. Ao assistir *Pro Dia Nascer Feliz*, reconheço que as desigualdades retratadas não brotam de falhas isoladas, mas de uma engrenagem histórica que combina prédios deteriorados, currículos engessados e uma gestão contaminada pelos princípios do mercado.

As vozes filmadas tornam palpável o que as estatísticas apenas insinuam, a escola pública tem sido submetida a dinâmicas institucionais que desumanizam os vínculos pedagógicos e transformam professores e estudantes em executores de metas. Por isso, tomo o documentário como lente crítica para reler nossa realidade educacional. Não se trata de repetir diagnósticos já conhecidos, mas de expor, no detalhe do cotidiano, a estrutura que insiste em reproduzir a desigualdade e, com isso, convocar-nos à sua superação.

A atualidade do documentário se confirma quando se observam os dados sobre a frequência escolar no país. De acordo com levantamento do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a taxa de frequência de crianças de 4 a 5 anos caiu de 92,7% em 2019 para 91,5% em 2022, enquanto entre os jovens de 6 a 14 anos esse índice atingiu 99,4% em 2022 (IBGE, 2023). Apesar de aparentemente positivos, esses números não revelam a complexidade das desigualdades enfrentadas pelas redes públicas de ensino. A frequência à escola não garante, por si só, condições de permanência, aprendizagem ou desenvolvimento integral. Os sujeitos retratados no documentário materializam essa lacuna entre acesso formal e efetivação do direito à educação, especialmente em contextos de vulnerabilidade social, onde a precariedade se normaliza como horizonte educacional.

Concordo que o cinema, quando se dispõe a ouvir com cuidado, tem o poder de redesenhar nosso olhar pedagógico. Ao escutar os relatos captados em *Pro Dia Nascer Feliz*, passo a enxergar a escola não apenas como instituição, mas como cenário de dor partilhada que exige resposta ética, e não mera descrição acadêmica. O documentário, ao deslocar o foco do fracasso escolar do aluno para as estruturas que o produzem, me convida a repensar tanto as práticas cotidianas quanto os rumos das políticas educacionais. Ele mostra que a exclusão não se resolve com discursos meritocráticos ou com a imposição de metas recentes; ao contrário, ela se agrava quando redes de apoio são desmontadas e a responsabilidade recai sobre aqueles que já carregam os efeitos da precariedade.

Nesse sentido, o filme não se limita a ser expressão artística. Ele atua como instrumento de intervenção, uma lente crítica que evidencia a persistência das desigualdades e convoca à sua interrupção. Como argumenta Fresquet (2017), o cinema educativo pode funcionar como uma ferramenta de mediação entre a experiência estética e a prática pedagógica. O documentário reorganiza o olhar sobre a escola ao produzir uma escuta sensível das vozes escolares e convoca o espectador a se responsabilizar eticamente diante do sofrimento que se revela nas entrelinhas. Sua força reside justamente na capacidade de interpelar, mais do que informar, ele desafia. Por isso, sua contribuição ultrapassa o campo cinematográfico, tornando-se um recurso potente para pensar a educação como prática social situada, marcada por disputas simbólicas e políticas.

A relevância de *Pro Dia Nascer Feliz* está, assim, na maneira como provoca deslocamentos nas formas instituídas de compreender o fracasso escolar. Ao desviar o foco do indivíduo e reposicionar o olhar nas estruturas sociais que o produzem, a obra articula-se a uma crítica mais ampla da lógica que sustenta a exclusão educacional. Essa crítica encontra ressonância nos estudos de Colla (2020), que analisam o aprofundamento das desigualdades no contexto da pandemia. Embora lançado em 2006, o documentário permanece atual, as realidades escolares que ele retrata ecoam nas cenas recentes de salas esvaziadas, redes de apoio desarticuladas e vulnerabilidades intensificadas. A ausência de políticas públicas sustentáveis e a persistente responsabilização individual de estudantes e professores são, como aponta o autor, sintomas de uma lógica educacional que, em vez de combater as desigualdades, contribui para sua manutenção.

Essa perspectiva também se articula com a leitura proposta por Ibiapina e Ferreira (2016), ao sugerirem que a escola pública, em vez de ser espaço de ruptura com as heranças sociais, tem operado como instrumento de reprodução das hierarquias vigentes. O documentário, ao capturar o cotidiano de estudantes que vivenciam a marginalização e o desencanto, revela uma estrutura que transforma a desigualdade em destino, naturalizando o fracasso como trajetória previsível. Os silêncios, as falas interrompidas e os olhares desolados registrados pela câmera não são impactos narrativos, mas expressões de um sistema que negligência a escuta e a dignidade dos sujeitos que o compõem.

A escola, nesse contexto, aparece não apenas como instituição educativa, mas como espaço de disputas e resistências. Como destacam Rodrigues, Rocha e Baptista Filho (2024), o cinema educativo tem o potencial de iluminar essas contradições ao permitir que os sujeitos escolares narrem suas experiências a partir de suas próprias vozes. Em *Pro Dia Nascer Feliz*, essa escolha estética e política desloca o olhar do espectador e rompe com a lógica da culpabilização. O filme convida à análise crítica ao apresentar a escola como um campo de forças em tensão — entre projeto pedagógico e exclusão social, entre desejo de emancipação e burocratização do ensino.

Ao apresentar essas contradições com rigor e sensibilidade, o documentário reforça a necessidade de uma revisão profunda nas políticas educacionais brasileiras. Como bem afirma Caetano et al. (2022, p. 1),

A educação é um dos pontos mais importantes a serem tratados quando falamos sobre a construção de uma sociedade que busca crescer e se desenvolver em todos os aspectos, sejam eles, individuais ou coletivos. O que é válido ressaltar é que mesmo sabendo que este ponto é um dos mais fortes a serem estruturados para que essa mudança aconteça, ainda podemos observar que ele é um dos mais negligenciados.

A citação sintetiza o paradoxo da educação brasileira, sua centralidade no discurso e sua marginalização na prática. Diante disso, compreender a relevância de *Pro Dia Nascer Feliz* para a educação no Brasil é também reconhecer que o cinema, quando aliado à reflexão crítica, pode operar como instrumento de denúncia e mobilização.

O documentário se afirma como um documento pedagógico justamente por tornar visíveis as violências sutis e persistentes que atravessam o cotidiano da escola pública. Mais do que denunciar, ele cria espaços de escuta e propõe um movimento coletivo de reflexão sobre os rumos da educação no Brasil. Sua força está em recusar explicações fáceis e, em seu lugar, abrir margem para perguntas difíceis aquelas que interpelam tanto quem vive a escola quanto quem a pesquisa.

Tomo o filme como um caderno de campo compartilhado. Ele não organiza respostas, mas expõe contradições, revela silêncios e sugere caminhos. Ao descrevê-lo, procuro não fechar sentidos, mas convidar o leitor a também ser afetado, a reconhecer no que vê e lê a urgência de imaginar outras formas de escola. Nesse gesto, o documentário não apenas retrata a realidade, ele a convoca à transformação.

Vejo *Pro Dia Nascer Feliz* como um verdadeiro caderno de campo audiovisual, ao expor as violências sutis que permeiam cada corredor da escola pública, o filme não entrega soluções prontas; devolve perguntas que nos desacomodam. Ele cria, antes de tudo, uma arena de escuta, onde estudantes e professores podem narrar, sem filtros, o peso de sobreviver a um sistema que lhes cobra desempenho, mas não garante dignidade. Essa escuta desloca o debate das estatísticas para o corpo que sente; convida quem pesquisa e quem vive a escola a partilhar o mesmo chão incômodo.

Recuso-me a fechar interpretações. Prefiro deixar que as contradições permaneçam abertas, pois é nelas que germina a possibilidade de outra educação. O filme não aponta atalhos, ele nos chama a imaginar, juntos, formas de escola que se levantem contra o silenciamento e transformem dor em potência coletiva. Nesse movimento, a tela se converte em espelho e, sobretudo, em convocação à mudança.

Em 2025, esse chamado ganha novos contornos. As desigualdades educacionais, longe de superadas, reaparecem sob roupagens mais sutis, discursos de inovação encobrem cortes orçamentários, e a retórica da eficiência silencia a precarização cotidiana. Ao rever *Pro Dia Nascer Feliz* neste contexto, reconheço que o filme não envelheceu foi o cenário que insistiu em repetir seus traços. As violências ali registradas persistem, agora mediados por tecnologias que, embora prometam inclusão, muitas vezes reforçam exclusões já naturalizadas.

Nesse sentido, a obra continua relevante não por sua data, mas por sua escuta, ela permanece como documento vivo, capaz de nos interpelar com a mesma força de quando foi lançado. A cada nova política que prioriza resultados em detrimento de vínculos, a cada vez que a escola é chamada a compensar ausências estruturais sem apoio real, o filme retorna não como arquivo, mas como provocação. Ele nos obriga a recusar a normalização do abandono e a recolocar a pergunta essencial, que escola queremos sustentar, e para quem?

Mais do que um retrato de seu tempo, *Pro Dia Nascer Feliz* se consolida como instrumento de resistência, desloca o olhar do fracasso individual para a engrenagem coletiva que o produz, e nos convida, como educadores e pesquisadoras, a não pactuar com o silêncio. Em tempos em que a performance ganha contornos quase morais, o documentário resiste, abre espaço para a escuta, para o afeto e para a reconstrução de sentidos. Por isso, não o tomo como objeto encerrado, mas como campo aberto, onde sigo escrevendo, imaginando e reivindicando outra escola possível.

1.4 CONEXÃO ENTRE AS QUESTÕES ABORDADAS NO DOCUMENTÁRIO E O ATUAL CONTEXTO EDUCACIONAL

A leitura crítica dos eixos temáticos em *Pro Dia Nascer Feliz* evidencia tensões que, quase duas décadas depois, continuam a atravessar a educação pública brasileira. A desigualdade entre redes de ensino, a precariedade das condições de trabalho docente, a desumanização das relações pedagógicas e a mercantilização das práticas escolares não pertencem apenas ao contexto filmado em 2006. Esses elementos seguem presentes no cotidiano escolar em 2025, apesar de avanços pontuais no acesso e na cobertura. A racionalidade que orienta as políticas educacionais permanece sustentada por lógicas de segmentação, produtividade e responsabilização individual, que fragmentam a escola, isolam o professor e enfraquecem o sentido coletivo da educação.

Os contrastes registrados pelo documentário continuam a ecoar. Redes permanecem desiguais, políticas se mantêm instáveis e docentes seguem pressionados por metas e escassez. Ao reconhecer essa permanência, entendo que o debate não se limita a indicadores ou marcos legais. O que está em disputa é o papel público da escola em um cenário onde a gestão por resultados tende a apagar o projeto pedagógico em nome da performance.

Quando coloco as cenas lado a lado com dados atuais, percebo que a linguagem mudou, mas a desigualdade assumiu novas roupagens. Essa constatação reforça minha decisão de usar o documentário como espelho de longo prazo, e não como registro datado. As imagens e

narrativas ancoradas no início dos anos 2000 seguem atuais porque tocam em estruturas que resistem à passagem do tempo. Ao confrontar as vivências escolares registradas no filme com a realidade educacional contemporânea, vejo que os conflitos ali evidenciados não apenas persistem, mas foram reconfigurados por novos formatos de gestão, novas linguagens políticas e novos modos de exclusão. O vocabulário administrativo se atualizou, mas o projeto de escola democrática continua sob tensão.

Aqui me pergunto como as críticas trazidas por *Pro Dia Nascer Feliz* ganham novos contornos em Goiás entre 2005 e 2025. Em vez de apenas retomar o que já foi dito, procuro entender como essas questões foram atualizadas no tempo, considerando as singularidades do contexto goiano. Para isso, cruzo indicadores recentes com relatos de professores da rede pública, buscando perceber não só o que permanece, mas também o que se intensificou — e onde surgem brechas de resistência. Deixo que as cenas do documentário sigam guiando a análise, como ponto de partida para enxergar as tensões que ainda atravessam a escola pública hoje.

A leitura será feita a partir de dados estatísticos atualizados, relatórios oficiais e estudos recentes sobre a educação básica, articulando o que o filme revela com o que os dados mostram quase duas décadas depois. Organizo essa seção em cinco eixos, permanências e transformações nas desigualdades educacionais; intensificação da lógica de mercado na gestão escolar; efeitos das reformas administrativas sobre a carreira docente; impactos da pandemia na ampliação das desigualdades; e experiências de resistência e reinvenção dentro da escola pública. Ao relacionar esses aspectos com passagens específicas do documentário e com a realidade educacional de Goiás, procuro construir uma leitura situada das continuidades, deslocamentos e tensões que marcam a trajetória da educação no período analisado.

1.4.1. Permanências e atualizações das desigualdades educacionais

A desigualdade educacional no Brasil permanece como uma marca histórica e estrutural, que, apesar de políticas públicas de expansão e inclusão, se reatualiza em diferentes formatos. O documentário *Pro Dia Nascer Feliz*, ao confrontar realidades escolares profundamente distintas, denunciava já em 2006 o abismo que separava escolas públicas e privadas, tanto em infraestrutura quanto em condições pedagógicas. Essa dualidade, longe de ser superada, se manifesta ainda hoje por meio de dados concretos que revelam a manutenção da exclusão em novas roupagens.

Segundo o Censo Escolar 2023, as escolas públicas seguem como principal rede de atendimento da educação básica brasileira, concentrando cerca de 79,6% das matrículas no país (INEP, 2023). No entanto, o volume de estudantes atendidos não corresponde a uma oferta qualitativamente equivalente à das escolas privadas. O documentário já antecipava esse descompasso ao mostrar estudantes de regiões periféricas lidando com estruturas precárias, ausência de professores e escassez de recursos pedagógicos. Essa situação ainda se reflete em dados recentes, apenas 44,2% das escolas públicas possuem laboratório de informática, contra 86,2% nas escolas privadas; bibliotecas ou salas de leitura estão presentes em 61,1% das escolas públicas, enquanto 80,6% das privadas oferecem esse espaço (INEP, 2023, Anexo II).

Outro ponto crítico diz respeito ao tempo integral. Apesar dos esforços de ampliação, apenas 23,9% das escolas públicas ofertam jornada ampliada, ante 41,3% nas privadas, reforçando trajetórias escolares desiguais desde os anos iniciais da educação básica (INEP, 2023). Esse contraste evidencia, como analisado por Caetano et al. (2022), que a escola pública tem funcionado como instância de contenção social, ao passo que a escola privada reforça o projeto de mobilidade das elites.

As consequências dessa desigualdade são visíveis nos índices de desempenho. O último IDEB indica que, nos anos finais do ensino fundamental, as escolas públicas registraram média de 4,9, enquanto as privadas alcançaram 6,4 (INEP, 2023). Essa diferença, que já era perceptível nas vozes dos estudantes retratados no documentário, reafirma a constatação de que o sistema educacional brasileiro continua operando como espaço de reprodução das desigualdades sociais, e não de sua superação (Ibiapina; Ferreira, 2016).

Do ponto de vista da formação docente, embora o percentual de professores com ensino superior completo tenha aumentado — chegando a 91,1% na rede pública — a desvalorização salarial e as condições precárias de trabalho ainda impactam a qualidade da prática pedagógica (INEP, 2023). Essa precarização, também evidenciada nas falas dos professores no documentário, é aprofundada hoje pelo adoecimento da categoria e pelo acúmulo de funções, como apontam Carnietto e Marques (2021), ao discutirem os impactos da lógica gerencial sobre o cotidiano escolar.

O documentário *Pro Dia Nascer Feliz* é incisivo ao mostrar como o pertencimento de classe e o território condicionam não apenas o acesso, mas as experiências subjetivas vividas na escola. Os dados da PNAD Contínua reforçam essa análise, em 2023, o Brasil ainda registrava 9,3 milhões de pessoas analfabetas com 15 anos ou mais, sendo a maioria residente na região Nordeste e em áreas rurais, revelando o peso da interseccionalidade entre classe, território e escolarização (IBGE, 2023).

Além disso, a taxa de escolarização média entre os 25% mais pobres do país é de pouco mais de 10 anos, enquanto entre os 25% mais ricos chega a 13,5 anos (IBGE, 2023). Essa diferença ajuda a compreender por que apenas 27% dos concluintes do ensino médio em 2022 ingressaram no ensino superior em 2023, e por que jovens de escolas públicas continuam enfrentando barreiras estruturais para alcançar etapas posteriores da escolarização (INEP, 2023, Censo da Educação Superior).

Assim como no documentário, em que adolescentes demonstram cansaço, resignação e frustração com a falta de perspectiva educacional, os dados de abandono escolar são reveladores, 18% dos jovens de 14 a 29 anos não concluíram o ensino médio, sendo as principais razões a necessidade de trabalhar e a gravidez precoce (IBGE, 2023). Isso reforça a análise de Dutra (2023), para quem a escola pública permanece como um espaço de passagem precária para as juventudes das classes populares, sem garantir acesso a direitos educacionais plenos.

A permanência da dualidade estrutural da educação brasileira, portanto, não é apenas um resquício do passado, mas um processo continuamente renovado por políticas que não enfrentam as raízes da desigualdade. O que o documentário revelou por meio de imagens e depoimentos a fragmentação da experiência escolar, a indiferença institucional e a exclusão silenciosa hoje se confirma pelos dados oficiais. Como argumenta Fresquet (2017), o cinema educativo tem potência política ao tornar visível aquilo que as estatísticas, por si só, não denunciam, a dor social da desigualdade vivida cotidianamente nas escolas públicas brasileiras.

1.4.2. Intensificação da lógica neoliberal na educação contemporânea

A intensificação da racionalidade gerencial e da lógica de desempenho na educação brasileira nos últimos anos evidencia uma continuidade com o diagnóstico apresentado pelo documentário *Pro Dia Nascer Feliz*. Embora o filme, produzido em 2005, não utilize diretamente os termos do vocabulário neoliberal, ele explicita, por meio da justaposição de realidades escolares, a crescente pressão por resultados e a responsabilização individual em contextos marcados por desigualdades estruturais. Essa lógica permanece ativa, agora fortalecida por mecanismos de avaliação e metas institucionais que orientam a política educacional em diferentes redes de ensino.

Entre 2021 e 2022, a aprovação no ensino médio público recuou quatro pontos, enquanto o abandono subiu para 6,5 % (INEP, 2023). Esses números confirmam o desânimo que o documentário captura, jovens descrevem metas que lhes são impostas sem que a escola devolva

condições de aprender situação que Santos (2023) interpreta como “culpabilização do aluno por falhas sistêmicas”.

Essa queda na permanência e no rendimento escolar reflete um cenário em que a responsabilização pelos resultados permanece individualizada, ignorando os impactos cumulativos da precarização educacional agravada pela pandemia. A fragmentação da gestão pública, aliada à ausência de políticas estruturantes de recuperação da aprendizagem, tem reforçado a exclusão de estudantes historicamente vulnerabilizados exatamente como retratado no documentário, em cenas que evidenciam a desesperança e o cansaço de jovens diante de um sistema que cobra desempenho sem oferecer condições concretas de aprendizagem (SANTOS, 2023).

Nos anos finais do ensino fundamental, a taxa de aprovação na rede pública caiu de 95,2% em 2021 para 91,0% em 2022, ao passo que a taxa de reprovação subiu para 6,8%, e a de abandono atingiu 2,2%. Apesar da leve melhora em relação a 2019, os dados demonstram uma tendência de retorno aos padrões pré-pandêmicos de fracasso escolar, mas sob uma nova roupagem discursiva baseada na eficiência e na responsabilização (INEP, 2023). Como argumenta Colla (2020), o contexto pós-pandêmico não apenas aprofundou as desigualdades já existentes, como também ampliou o alcance de uma política educacional orientada por metas, dados e indicadores descontextualizados.

No documentário, essa lógica é denunciada de maneira sutil, especialmente nas cenas em que professores comentam a ausência de infraestrutura ou apoio, ao mesmo tempo em que enfrentam pressões para melhorar os indicadores educacionais. Em uma das passagens gravadas em Duque de Caxias, uma docente se mostra exausta diante das cobranças administrativas por desempenho, revelando a desconexão entre o discurso meritocrático e a realidade concreta das escolas públicas.

Além disso, a desarticulação entre as redes públicas e privadas, evidenciada nas taxas de rendimento escolar, contribui para consolidar um sistema dual em que a lógica de mercado prevalece. Em 2022, a taxa de aprovação na rede privada do ensino médio foi de 96,8%, com taxa de abandono inferior a 0,7%, números significativamente superiores aos da rede pública. Esses dados reiteram que a lógica da concorrência entre instituições criticadas por autores como Laval e Dardot não promove equidade, mas acentua a desigualdade ao transformar indicadores de desempenho em critério de valorização institucional (INEP, 2023; Dutra, 2023).

A leitura crítica proposta por *Pro Dia Nascer Feliz*, portanto, mantém sua atualidade ao antecipar, por meio da linguagem cinematográfica, os impactos da lógica neoliberal que se institucionalizou nas últimas duas décadas. Ao captar os impactos subjetivos dessa

racionalidade como a apatia, o desalento e a desmobilização de estudantes e professores o documentário antecipa debates que hoje estruturam as críticas à padronização da educação, à precarização docente e à exclusão de sentidos mais amplos de formação humana na escola pública.

1.4.3. Novas formas de precarização docente e desafios da carreira

A precarização do trabalho docente no Brasil manifesta-se por meio de múltiplas dimensões estruturais, intensificadas a partir da década de 1990 em consonância com a consolidação do ideário neoliberal. A flexibilização das formas contratuais, a intensificação das tarefas, a perda de autonomia, os vínculos temporários e os baixos salários são componentes recorrentes desse processo. No estudo de Castro Neta et al. (2020), as entrevistas com duas docentes, uma da rede pública e outra da rede privada, evidenciam as expressões concretas da precariedade na prática cotidiana.

A docente da rede pública relata lecionar disciplinas fora de sua área de formação, trabalhar sob contratos temporários e sem regularidade no pagamento, o que revela a fragilidade dos vínculos empregatícios e a instabilidade das condições de trabalho. Essa realidade reforça os apontamentos de Piovezan (2017), segundo os quais a flexibilização contratual amplia a inserção de professores em regimes precários, desprofissionalizando a carreira e impedindo vínculos pedagógicos duradouros. Além disso, ambas as docentes relatam o aumento da carga horária, o número elevado de alunos por turma, a ausência de tempo para estudo e o impacto da intensificação sobre a saúde física e mental. Tais elementos são interpretados por Brito, Prado e Nunes (2017) como fatores que agravam distúrbios vocais, estresse, ansiedade e depressão, frequentemente associados ao adoecimento docente.

A remuneração inadequada é outro aspecto reiterado no estudo de Castro Neta et al. (2020). A aplicação do piso salarial nacional, previsto na Lei nº 11.738/2008, ainda encontra resistência em diversos estados, e o valor estabelecido é considerado insuficiente por ambas as professoras, que relatam dificuldades financeiras mesmo exercendo suas funções em tempo integral.

A perda de autonomia no exercício docente também foi indicada como uma forma de precarização. As entrevistadas relataram que livros didáticos, critérios de avaliação e até condutas pedagógicas são definidos por instâncias externas, limitando a liberdade profissional e convertendo o trabalho educativo em mera execução de tarefas previamente estipuladas. Piovezan (2017) e Braverman (1987) apontam que esse processo reduz o professor à condição

de executor de programas estabelecidos por organismos estatais ou privados, distanciando-o da reflexão crítica e da construção do conhecimento.

As avaliações externas em larga escala, como o Saeb e a Prova Brasil, foram mencionadas como instrumentos de controle e responsabilização, reforçando a lógica performativa e de produtividade sobre os docentes. Essa lógica, vinculada ao gerencialismo e à racionalidade de mercado, desloca o foco do trabalho pedagógico para os resultados quantificáveis, como alertam Antunes e Praun (2015) e Ball (2005, apud Castro Neta et al., 2020).

Por fim, docentes revelam o sentimento de alienação e desencanto em relação à profissão, indicando que o trabalho tem sido vivido como uma estratégia de sobrevivência, desvinculada de sua finalidade educativa e formativa. O quadro analisado por Castro Neta et al. (2020) reafirma a urgência de repensar as condições de trabalho na educação brasileira, com políticas que garantam estabilidade, valorização, remuneração adequada e respeito à autonomia docente.

Quando escuto colegas confessarem que lecionar virou mero expediente para pagar contas, reconheço o peso de uma alienação que esvazia o sentido formativo da nossa profissão. O magistério, concebido para cultivar pensamento crítico, tem sido reduzido à tentativa de resistir em meio a salários desvalorizados, vínculos precários e perda de autonomia. Essa realidade exige mais do que reconhecimento simbólico, convoca a reconstrução concreta das condições de trabalho docente. É preciso assegurar estabilidade, remuneração justa e liberdade pedagógica, para que ensinar volte a ser um ato de criação partilhada e não apenas uma resposta solitária à precariedade.

Essa precarização, documentada nas entrevistas analisadas por Castro Neta et al. (2020), encontra eco nas imagens e falas apresentadas no documentário *Pro Dia Nascer Feliz* (Jardim, 2007). A obra mostra professores sobrecarregados, com pouca conexão afetiva com os estudantes, enfrentando ambientes escolares marcados pela indisciplina, pelo desinteresse e pela frustração mútua. Em diversos trechos, os docentes aparecem exaustos, desmotivados ou desamparados diante das múltiplas demandas institucionais que extrapolam o fazer pedagógico, o que evidencia a erosão simbólica da profissão. Como destaca Santos (2023), o filme revela uma escola onde “o professor não tem tempo de ser educador”, pois está imerso em exigências burocráticas, problemas estruturais e contextos sociais adversos.

A leitura crítica do documentário, portanto, amplia a compreensão da precarização como uma condição que não se limita à materialidade do trabalho, mas que afeta diretamente os vínculos subjetivos dos docentes com sua profissão e com os estudantes, como também aponta

Fresquet (2017) ao tratar das experiências pedagógicas filmadas. O processo de desumanização do ensino, associado à lógica da produtividade, priva o professor do reconhecimento como agente intelectual e reconfigura seu trabalho em moldes administrativos e tecnocráticos.

1.4.4. A crise educacional no contexto pós-pandêmico

A pandemia de Covid-19 agravou desigualdades preexistentes na educação brasileira e trouxe à tona a fragilidade estrutural do sistema escolar. A suspensão das aulas presenciais durante o período pandêmico, embora necessária, acentuou os impactos de uma educação já marcada por descontinuidades no acesso, permanência e qualidade da aprendizagem, especialmente entre os estudantes das redes públicas. Como evidenciado por Colla (2020), o impacto da pandemia não foi apenas sanitário, mas também social, econômico e educacional, revelando um abismo já denunciado no documentário *Pro Dia Nascer Feliz* entre diferentes grupos sociais e tipos de escola.

Quando voltei à sala de aula, deparei-me com a herança amarga do ensino remoto, turmas irregulares, lacunas de aprendizagem e vínculos pedagógicos frágeis. Percebi que a tela, longe de nivelar diferenças, cavou outro abismo. Escolas públicas sem conexão ou formação digital empurraram alunos para a margem, enquanto a rede privada manteve sua rota com regularidade e recursos. Hoje, a aprovação cai e a evasão cresce. São sintomas de um abandono afetivo que *Pro Dia Nascer Feliz* já anunciava, mesmo antes da pandemia.

Dados analisados por Silva (2024) confirmam esse cenário. O ensino remoto emergencial não apenas acentuou disparidades regionais e socioeconômicas, como também evidenciou a fragilidade estrutural da escola pública. Sem infraestrutura tecnológica e sem formação adequada, muitos docentes foram lançados à improvisação digital, enquanto estudantes acumulavam defasagens e silenciamentos. As tentativas de continuidade por meio de plataformas online ou materiais impressos mostraram-se insuficientes diante da desigualdade de acesso e da falta de apoio técnico e emocional.

Essas dificuldades se materializam na queda das taxas de aprovação e nos altos índices de evasão escolares registradas no período pós-pandêmico, conforme aponta o Censo Escolar. O fechamento prolongado das instituições não comprometeu apenas os conteúdos curriculares, mas desfez laços, rompeu rotinas e esgarçou a relação afetiva entre aluno e escola. Esse aspecto já era denunciado por João Jardim em sua obra, quando as falas juvenis revelavam o cansaço e a solidão de quem não se sentia reconhecido no espaço escolar.

A experiência do ensino remoto também escancarou a ausência de políticas de formação continuada. Convocados a migrar para ambientes digitais sem qualquer preparação, muitos professores vivenciaram sobrecarga, insegurança e desgaste emocional. Como destaca Silva (2024), esse quadro reafirma a urgência de repensar a formação docente, com atenção não apenas à dimensão técnica da mediação tecnológica, mas, sobretudo, ao cuidado com o bem-estar dos educadores.

Nas escolas privadas, o contraste foi evidente. Com maior infraestrutura e acesso às plataformas, essas instituições conseguiram manter regularidade e planejamento, aprofundando a histórica cisão entre redes públicas e privadas. Essa dualidade, já visibilizada por *Pro Dia Nascer Feliz*, reaparece com força redobrada na experiência pandêmica, tornando ainda mais nítido o abismo entre as condições materiais e subjetivas vividas pelos estudantes em contextos distintos.

A pandemia também agravou o desafio da avaliação educacional. Como aponta Silva (2024), os sistemas de avaliação externa, como o SAEB, enfrentaram dificuldades em aferir com precisão os impactos da pandemia sobre a aprendizagem, o que compromete o uso desses dados para o planejamento de políticas públicas eficazes. Nesse sentido, a recuperação da aprendizagem demanda mais do que avaliações padronizadas, exigindo políticas articuladas de reforço escolar, busca ativa de estudantes e reconstrução dos vínculos pedagógicos.

Vejo que a pandemia não inaugurou uma nova fratura; apenas iluminou, com luz crua, as desigualdades que *Pro Dia Nascer Feliz* já denunciava. Os jovens filmados, ignorados, silenciados e excluídos, são os mesmos que, anos depois, arcaram com o peso mais severo da crise sanitária. Essa continuidade de marginalização não apenas reforça a atualidade das críticas visibilizadas no documentário, como também intensifica meu alerta, a escola pública precisa romper com a lógica fria da eficiência e assumir-se como espaço de acolhimento, reconstrução de vínculos e promoção de justiça social.

Ao deslocar o fracasso do indivíduo para as estruturas que o produzem, o filme se antecipa ao nosso presente e permanece vital como instrumento de leitura da realidade educacional brasileira. Suas cenas não envelheceram. O que envelheceu foi a promessa de equidade, sistematicamente adiada por políticas que ignoram as singularidades dos sujeitos escolares.

Por isso, *Pro Dia Nascer Feliz* se consolida como referência crítica ao revelar, com precisão e escuta, as múltiplas faces da desigualdade escolar. Não apenas retrata as contradições de um passado recente, mas antecipa impasses que ainda estruturam nosso presente. Ao final deste capítulo, é possível afirmar que o documentário não se limita a representar a escola

pública. Ele a interpela. E, ao fazê-lo, nos convoca a repensar as políticas públicas não como planos abstratos, mas como compromissos concretos com os corpos que fazem a escola existir.

CAPÍTULO 2 – EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE MERCADO, O NEOLIBERALISMO E A CAPTURA DA ESCOLA PÚBLICA

Reforma da escola, termo guarda chuva e fórmula mágica. Mas reforma para construir que tipo de escola e escola para que tipo de sociedade?” (Laval. 2019. P. 16)

Quando olho para o avanço neoliberal, não o vejo como uma simples fórmula financeira, mas como uma lógica que se infiltra na pele da escola. Dardot e Laval me ajudam a nomear essa razão histórica que, desde os anos 1970, transformou privatização e competição em um suposto “bom senso” coletivo. Thatcher e Reagan deram o tom. O discurso do “menos Estado, mais mercado” ressignificou a educação, antes direito social, hoje tratada como serviço a ser comparado, ranqueado e terceirizado.

Sinto na prática o que essa racionalidade produz. Professores são tratados como executores de metas, estudantes como clientes de pacotes pedagógicos e famílias como consumidoras de resultados mensuráveis. A cada novo relatório, percebo como o discurso da escolha individual encobre cortes de recursos, fragiliza vínculos e culpabiliza quem aprende. Por isso, reafirmo, compreender o neoliberalismo com rigor histórico é passo imprescindível para desnaturalizar a mercantilização da escola e reabrir espaço para um projeto educacional verdadeiramente público e emancipador.

O debate sobre o neoliberalismo exige precisão conceitual e contextualização histórica, sobretudo quando se pretende compreender seus efeitos sobre a educação pública. Mais do que um modelo econômico, o neoliberalismo constitui uma racionalidade política totalizante, que reorganiza de forma profunda os modos de governar, viver e educar. Como afirmam Dardot e Laval (2016), trata-se de uma razão histórica que estrutura formas de vida, instituições e práticas sociais, operando como norma geral de existência, orientando condutas como se fossem escolhas naturais.

Embora sua origem remonte ao período pós-Segunda Guerra Mundial, é a partir da década de 1970, com a crise do fordismo e a ascensão de governos como os de Margaret Thatcher, no Reino Unido, e Ronald Reagan, nos Estados Unidos, que essa lógica passa a estruturar de forma hegemônica os Estados e os mercados globais. Definido como um projeto de desregulação dos mercados, privatização dos serviços públicos e redução da intervenção estatal, o neoliberalismo não se restringe à economia. Ele se impõe como um modo de organizar a vida social, atravessando subjetividades, instituições e políticas públicas.

Ao configurar-se como uma forma de governamentalidade conceito delineado por Foucault e aprofundado por Laval e Dardot (2016), o neoliberalismo opera por dispositivos que

fabricam sujeitos aparentemente autônomos, mas responsabilmente ajustados às exigências do mercado, convertendo a liberdade em ferramenta de controle. Essa lógica, quando transposta para a educação, transforma direitos em produtos, estudantes em consumidores, professores em operadores de desempenho e a escola em empresa. O documentário *Pro Dia Nascer Feliz* (2006) oferece uma materialidade concreta dessa dinâmica, suas sequências mostram diretores que monitoram rankings de rendimento, docentes pressionados por metas e alunos avaliados como “investimentos” de capital escolar, exemplificando a conversão de vínculos pedagógicos em relações de desempenho. Partindo dessa tessitura empírica, o capítulo examina como o neoliberalismo se infiltra nas estruturas educacionais, reorganiza o papel do Estado, instrumentaliza a escola pública e reconfigura a formação dos sujeitos. O ponto de partida é, pois, a emergência do neoliberalismo como racionalidade política, cujos efeitos são visíveis e analisáveis nas cenas captadas pelo filme.

2.1 A EMERSÃO DO NEOLIBERALISMO COMO RACIONALIDADE POLÍTICA

Discutir o neoliberalismo exige reconhecer que ele ultrapassa o campo econômico. Trata-se de uma lógica que reestrutura o modo como se governa, como se vive e como se compreende a si mesmo em sociedade. A racionalidade neoliberal não se impõe por decretos formais, mas infiltra-se por práticas cotidianas, discursos e políticas públicas, reorganizando silenciosamente as formas de conduzir condutas. Essa forma de governo dissolve os limites entre Estado, mercado e indivíduo, deslocando a normatividade das instituições para o comportamento autogerido do sujeito. Como observa Martinez (2020), essa racionalidade reposiciona o sujeito como gestor de si mesmo, responsável pelo êxito ou fracasso de sua trajetória pessoal e profissional. Mais do que política econômica, o neoliberalismo opera como uma forma de condução das condutas, em que cada indivíduo é interpelado a performar segundo métricas de produtividade, eficiência e competitividade.

A noção de governamentalidade, proposta por Foucault, ajuda a compreender como o neoliberalismo atua não por repressão, mas por indução à autorresponsabilidade. Em vez de impor condutas, estimula a gestão individualizada da vida. Ao dialogar com Danner (2011), aprofundo a crítica de Brown, a liberdade que antes sustentava o pacto democrático agora é reconfigurada como artefato de controle. Danner (2011) observa que o neoliberalismo convoca cada sujeito a “ser livre” para empreender sua própria vida, mas essa autonomia funciona sob vigília permanente, indicadores de produtividade, métricas de comportamento, algoritmos de

reputação. Assim, o cidadão converte-se em unidade produtiva e seu valor social passa a ser calculado pela capacidade de gerar retorno seja econômico, seja performático em vez de pela participação coletiva ou pelo gozo de direitos.

Na escola, percebo esse deslocamento quando estudantes são instados a gerir “portfólios de competências” e professores a provar “entregas” em relatórios trimestrais. A retórica da autonomia esconde o regime de avaliação constante, quem não atinge a meta é responsabilizado individualmente, mesmo que os obstáculos sejam estruturais. Essa manobra, descrita por Danner (2011) desloca o eixo da cidadania para o eixo da performance e neutraliza a crítica pública, pois todos são impelidos a competir, não a deliberar.

Reconhecer essa mutação é crucial para reimaginar a educação como espaço de formação política não de adestramento produtivista. Se liberdade vira instrumento de controle, cabe-nos devolver-lhe o sentido coletivo, liberdade como possibilidade de agir em comum, questionar métricas impostas e afirmar direitos que não cabem em planilhas.

Porém, em geral, a neoliberalização normalmente é mais parecida a um cupim que a um leão... Sua forma de razão perfura de modo capilar nos troncos e nos ramos dos lugares de trabalho, das escolas, das agências públicas, no discurso social e político e, sobretudo, no sujeito. Mesmo que a metáfora do cupim não seja de todo apta, Foucault nos recordaria que qualquer racionalidade política ascendente não só é destrutiva mas cria novos sujeitos, condutas, relações e mundos (Brown, 2016, p. 43).

Quando trago Wendy Brown para a conversa especialmente a edição brasileira de *Nas Ruínas do Neoliberalismo* (2016) é para tornar visível o deslocamento silencioso que ela denuncia, a conversão da democracia em um sistema de cálculo. Brown mostra que o neoliberalismo não “invade” o espaço público de forma súbita; ele infiltra-se, normatiza-se e, aos poucos, converte a linguagem da cidadania em léxico de eficiência. Nesse movimento, debates antes ancorados em legitimidade e bem comum são substituídos por gráficos de rentabilidade social, índices de governança e metas de “entregas” políticas.

Vejo essa mutação diariamente na escola, fóruns deliberativos cedem lugar a dashboards de desempenho; planos pedagógicos viram contratos de gestão; discussões sobre justiça educacional são empurradas para planilhas que “otimizam recursos”. No quadro que Brown descreve, isso não é falha conjuntural, mas expressão de uma racionalidade que redefine as instituições em função da lógica mercadológica, transformando cada sujeito em microempreendedor de si.

Essa transposição de valores fragiliza a crítica coletiva, porque o que era disputa democrática por sentido converte-se em comparação de métricas. Ao falarmos de “bons resultados” sem discutir quem define o que conta como resultado, caímos na armadilha

apontada por Brown (2016), confundimos eficácia com legitimidade e acabamos naturalizando desigualdades que exigem debate político, não apenas otimização técnica.

Ao internalizar os valores de eficiência e produtividade, os sujeitos são moldados a partir de expectativas externas. A crítica de Candiotto (2022) destaca que essa forma de subjetivação elimina o espaço para o comum, convertendo o fracasso em falha pessoal e apagando as causas estruturais das desigualdades. A responsabilização se desloca das estruturas para o indivíduo. A cultura do mérito torna-se critério para justificar desigualdades persistentes, consolidando um imaginário de que todos partem do mesmo ponto e têm as mesmas oportunidades. Nessa configuração, a solidariedade é enfraquecida e os mecanismos de proteção social passam a ser vistos como entraves à eficiência.

Mais do que uma orientação econômica, o neoliberalismo é uma racionalidade que redefine a própria ideia de autonomia. Paiva (2021) aponta que os indivíduos são interpelados a governar-se continuamente, em uma lógica de desempenho que atravessa instituições e práticas sociais. A produção de si torna-se uma obrigação permanente. O sujeito deve ser flexível, resiliente, adaptável e, sobretudo, eficiente. O fracasso deixa de ser um problema coletivo e passa a ser interpretado como deficiência pessoal, promovendo um tipo de sofrimento que é invisibilizado pelas formas hegemônicas de avaliação social.

Utumi (2022) aprofunda a crítica ao mostrar como essa política de subjetivação desloca a ação política para o palco da performance individual. Em vez de reivindicar direitos, o sujeito aprende a se “reinventar” continuamente; em vez de organizar dissenso, pratica autoaperfeiçoamento. Na escola, vejo esse deslocamento quando programas de “empreendedorismo juvenil” substituem debates sobre desigualdade, o estudante é orientado a montar start-ups imaginárias enquanto o gotejar do teto segue fora da conta. Ao promover o autogerenciamento como solução universal, o neoliberalismo desativa a potência coletiva da resistência e legitima dispositivos que precarizam trabalho e vida tudo em nome da eficiência.

Para mim, o desafio é reativar o âmbito público da educação, transformar a sala de aula em espaço de recusa à culpabilização individual e de abertura ao debate político. Só assim poderemos enfrentar o sofrimento produzido por uma lógica que cobra resultados, mas oculta as condições desiguais de partida.

O sujeito econômico é cego, no sentido de que é cegado pela busca obstinada de seu lucro pessoal, não querendo enxergar nada além dele, nada que possa aproximar-se de uma lógica coletiva, de mecanismos de solidariedade, de um bem público ou de um interesse geral. [...] Foucault destaca, além disso, um outro aspecto do sujeito econômico — sua irredutibilidade ao sujeito de direito. Esse sujeito que defende cegamente seu próprio interesse é irredutível ao cidadão que defende e faz valer seus

direitos, eles são incompatíveis, e é impossível esperar uma síntese harmoniosa dos dois (Gros, 2011, p. 115-116).

Gros (2011) contrapõe dois perfis, o cidadão que reivindica direitos e o agente econômico atento apenas ao próprio ganho. Ao privilegiar este último, o neoliberalismo desloca o debate público para o terreno da concorrência e, desse modo, reinterpreta demandas por justiça como entraves à “eficiência”. Dardot e Laval (2016, p. 17) observam que essa lógica já não se contenta em moldar a economia; pretende regular a vida social inteira, normalizando a competição e esvaziando pactos solidários.

O termo racionalidade não é empregado aqui como um eufemismo que nos permite evitar a palavra 'capitalismo'. O neoliberalismo é a razão do capitalismo contemporâneo, de um capitalismo desimpedido de suas referências arcaizantes e plenamente assumido como construção histórica e norma geral de vida (Dardot; Laval, 2016, p. 17).

Ao entrar em diálogo com Dardot e Laval, percebo quão profundamente a “razão neoliberal” se entranha no cotidiano, ela não se apresenta como teoria a ser debatida, mas como senso comum que organiza nossa percepção de mundo. Justamente porque se oferece como evidência “é assim porque sempre foi” torna-se difícil imaginar alternativas coletivas ao que se vive como escolha individual. Na escola, isso se traduz quando metas de desempenho parecem tão naturais quanto o recreio, professores e alunos interiorizam a lógica da competição antes mesmo de questioná-la. Reconhecer o neoliberalismo como regime de verdade, e não só como política econômica, é passo essencial para desnaturalizar sua presença e reabrir o horizonte de outras formas de ensinar e conviver.

Esse regime também interfere na esfera da deliberação pública. Ao substituir o dissenso pelo cálculo, limita as possibilidades de negociação política. Toledo (2024) alerta para o fechamento do político, que transforma decisões coletivas em decisões técnicas e bloqueia alternativas fora da lógica da eficiência. A política se converte em gestão. Os conflitos são deslegitimados como irracionais ou improdutivos. A construção de consenso torna-se menos importante do que a apresentação de resultados. Nessa lógica, o papel das instituições democráticas é progressivamente reduzido ao de instâncias de monitoramento.

Percorrendo a leitura de Andrade e Cortês, reconheço que o neoliberalismo brasileiro assume feição híbrida, mescla a retórica da flexibilidade a práticas de disciplinamento que lembram nossos velhos traços autoritários (Andrade & Cortês, 2022). O Estado não some; ele administra a cena, estabelece metas, audita resultados, vigia o “empreendedor de si”. Nesse arranjo, sou chamada a inovar e obedecer ao mesmo tempo diferenciar-me para competir, mas conformar-me a indicadores que já definem o que vale como inovação.

O efeito espalha-se além da escola. Minhoto, Amato e Camargos mostram como a lógica custo-benefício invade tribunais e plenários, convertendo debates sobre justiça em contas de planilha (Minhoto, Amato & Camargos, 2022). Quando políticas públicas passam a ser legitimadas pelo menor gasto e não pelo maior alcance social, o pacto redistributivo se rompe, o bem comum cede lugar à eficiência instrumental.

Vejo esse giro se consolidar nos anos 1990, quando os ajustes fiscais e as reformas administrativas instalaram uma nova gramática estatal ancorada em controle, metas e racionalidade de mercado (Resende, 2024). Desde então, direitos sociais se tornam “custos” a racionalizar, não compromissos a ampliar. A escola, nessa gramática, vira centro de triagem, avalia, ranqueia e seleciona, em vez de acolher e democratizar saberes.

Meu desafio é justamente reabrir espaço para a dimensão pública da educação recusar a ideia de que cidadania possa caber na lógica do custo \times benefício. Citar esses autores não é exercício bibliográfico, é estratégia para evidenciar que a naturalização da eficiência como valor supremo empobrece o horizonte democrático e fragiliza o compromisso com a justiça social.

Essa reconfiguração do Estado, como indica Resende (2024), não se restringe à mudança de instrumentos de gestão, mas envolve uma transformação ideológica profunda. A gestão pública deixa de se orientar pela garantia de direitos e passa a responder a lógicas de mercado. A noção de Estado como garantidor da justiça social é substituída pela imagem do Estado eficiente, enxuto e facilitador dos fluxos de capital. Com isso, políticas redistributivas são enfraquecidas ou descontinuadas, e o discurso da austeridade ganha legitimidade mesmo diante de desigualdades persistentes.

Assumir o neoliberalismo como racionalidade política, tal como formulam Dardot e Laval (2016), ajuda-me a reexaminar *Pro Dia Nascer Feliz* muito além do retrato de escolas precarizadas. Vejo que cada quadro dos rankings afixados no mural às falas que louvam “disciplina e meta” expõe dispositivos de poder que naturalizam a lógica empresarial na educação. Quando o filme destaca diretoras comemorando índices ou estudantes competindo por pontuações, enxergo o ideal empreendedor descrito por Brown (2016), o sujeito convertido em capital humano, permanentemente avaliável.

Esses enquadramentos dialogam também com a “disciplina flexível” que Andrade e Cortês (2022) identificam no contexto brasileiro, o aluno deve inovar, mas dentro de métricas rígidas; o professor precisa motivar, porém submetido a auditorias ininterruptas. Desse modo, a responsabilização individual mostrada no documentário cumpre a função que Wendy Brown chama de “transferência moral da falha” (Brown 2016), fracassos educacionais são relidos

como falhas pessoais e não mais como déficit de políticas públicas eximindo o Estado de seu dever constitucional.

Ao aplicar essa lente, decodifico a escola filmada como espaço em que a “governamentalidade” de mercado (Foucault 2004) molda condutas e oculta desigualdades estruturais sob o verniz da eficiência. Assim, *Pro Dia Nascer Feliz* torna-se arquivo privilegiado para entender como a razão neoliberal descentraliza direitos, recentraliza cobranças e reconfigura a própria ideia de bem público em termos de performance.

2.2 O NEOLIBERALISMO E A RECONFIGURAÇÃO DO ESTADO

A análise da racionalidade neoliberal, desenvolvida no tópico anterior, evidencia que suas implicações extrapolam a esfera individual e alcançam diretamente as estruturas do Estado. Se, por um lado, essa lógica reorganiza as subjetividades em torno da autogestão, por outro, redefine o papel do poder público, impondo novos critérios de legitimidade, eficiência e intervenção. Assim, compreender o neoliberalismo exige situá-lo não como uma força externa ao Estado, mas como uma racionalidade que o atravessa e o reconfigura.

Magalhães (2016) mostra que o Estado neoliberal não mingua; ele troca de missão. De guardião de direitos, converte-se em árbitro da concorrência, agendas inspeções, regula fluxos, certifica “eficiência” e, ao mesmo tempo, terceiriza a oferta de bens públicos. Vejo isso na educação quando secretarias deixam de investir em infraestrutura própria para administrar contratos de “parcerias” e aferir metas de prestadores. O orçamento continua pulsando, mas agora alimenta o mercado não há redistribuição. A política social torna-se política de desempenho, vale mais entregar indicador do que garantir equidade.

Stolowicz (2020) lembra, porém, que esse processo na América Latina é híbrido, convivem congelamentos de gastos, privatizações e pacotes pontuais de transferência de renda. Essa combinação gera um cenário ambíguo, no qual governos se apresentam como “pós-neoliberais”, mas mantêm o capital no centro das decisões. Na prática, a lógica de valorização financeira atravessa mesmo as iniciativas redistributivas, que acabam servindo de compensação mínima a modelos fiscais regressivos. Na escola, essa ambivalência aparece quando programas de bolsas convivem com teto de gastos, alivia-se a urgência de alguns, mas não se revoga a estrutura que produz a escassez.

Ao juntar Magalhães (2016) e Stolowicz (2020), percebo que a ressignificação do Estado não elimina sua força reorienta-a para sustentar a racionalidade de mercado. Esse quadro reforça meu argumento, *Pro Dia Nascer Feliz* não retrata apenas carências locais; ele

documenta a face educacional de um Estado que passou a regular a cidadania em termos de competitividade e medir o sucesso dos sujeitos por sua utilidade econômica.

O caso brasileiro ilustra com nitidez esse processo. A partir da década de 1990, políticas de austeridade, flexibilização trabalhista e reestruturação do setor público foram intensificadas. Menchise et al. (2023) argumentam que o Estado passou a operar como mediador de interesses privados, abandonando progressivamente seu papel garantidor da universalidade dos direitos sociais.

Essa inflexão aprofunda a desigualdade social, ao transformar a gestão pública em um sistema orientado pela lógica empresarial. Carmo (2020) destaca que essa racionalidade orienta, por exemplo, a reforma do ensino médio, que enfraquece a formação integral dos estudantes ao modular o currículo segundo os critérios de empregabilidade e adaptação ao mercado.

A proposta neoliberal não propõe a ampliação da participação democrática para fortalecer os controles sobre o aparelho político e sim opta por uma perspectiva elitista onde os erros da democracia são combatidos com menos democracia e não com maior participação dos excluídos (Bianchetti, 1999, p. 86).

A crítica de Bianchetti (1999) revela o caráter excludente dessa racionalidade. O Estado, sob o neoliberalismo, passa a operar com baixa permeabilidade social, afastando-se das demandas populares e adotando uma postura tecnocrática que deslegitima o conflito e a deliberação pública.

A intervenção estatal, paradoxalmente, permanece intensa, mas redirecionada para assegurar os mecanismos de mercado. Dardot e Laval (2014) demonstram que a defesa da concorrência, ao contrário do que supõe o discurso da desregulação, depende da atuação permanente do Estado.

O capitalismo competitivo não era um produto da natureza, mas uma máquina que demandava constante supervisão e regulação. [...] No entanto, o que introduz uma discordância entre as posições é que para Rougier, a concorrência somente poderia ser estabelecida através da interferência do Estado (Dardot & Laval, 2014, p. 63).

O trecho evidencia que o Estado não é suprimido pelo neoliberalismo, mas adaptado para servir à lógica da competição. A governança neoliberal, assim, não elimina a regulação, apenas a redireciona. O aparato estatal atua para normatizar condutas, garantir segurança jurídica e atrair investimentos, mesmo que isso signifique restringir direitos historicamente conquistados.

Menchise, Santos e Almeida (2023) demonstram que o Estado brasileiro, sob o mantra da austeridade, não se retraiu; foi reprogramado para favorecer o capital financeiro. Incentivos fiscais, desonerações e o teto de gastos drenam recursos das políticas sociais e precarizam o

trabalho docente, enquanto preservam a rentabilidade de grupos privados. Na educação, esse movimento se evidencia quando cortes em infraestrutura coexistem com créditos subsidiados a empresas “inovadoras”, direitos tornam-se custos ajustáveis, e o aparato público passa a operar como garantia da acumulação financeira.

Esse cenário limita as possibilidades de mobilização popular e reduz o espaço para o exercício da cidadania. A captura do Estado por interesses econômicos restringe sua capacidade de operar como instância mediadora de conflitos sociais. A margem de atuação dos movimentos sociais, por consequência, se estreita.

Harvey (2005) observa que a soberania estatal foi redesenhada para servir como resseguro dos fluxos de capital global, o governo protege contratos, administra crises cambiais e garante a liquidez que sustenta os mercados. Nesse percurso, o Estado perde densidade política ao afastar-se de seus compromissos distributivos e limitar-se à estabilidade econômica. Bauman (1999) acrescenta que, à medida que as decisões estratégicas migram para arenas transnacionais, a política nacional fica encarregada apenas dos resíduos sociais, enquanto a condução efetiva da economia escapa ao controle democrático.

Sinto esses deslocamentos na escola quando cortes no orçamento são justificados em nome da responsabilidade fiscal; direitos passam a ser variáveis de ajuste. A tecnocracia e a judicialização reforçam essa lógica, pois empacotam decisões políticas como pareceres técnicos ou sentenças judiciais, retirando o debate das praças públicas. Desse modo, o financiamento da educação deixa o parlamento para entrar em tribunais e consultorias, esvaziando a participação cidadã.

Harvey (2005) e Bauman (1999) permitem ler *Pro Dia Nascer Feliz* como retrato de uma escola regida por metas exógenas e pouca capacidade de deliberação interna. Reconhecer a perda de densidade política é essencial para recolocar a educação no centro de um projeto democrático que se oponha à redução da cidadania a desempenho econômico.

Como destaca Standing (2013), um dos impactos mais visíveis dessa reconfiguração é o surgimento do precariado. Essa nova classe, marcada pela insegurança crônica, é resultado direto da lógica neoliberal de flexibilização dos direitos e desresponsabilização estatal frente as demandas sociais.

A reconfiguração do Estado sob a racionalidade neoliberal pode ser resumida conforme o quadro a seguir,

Quadro 1: Comparativo entre modelos de Estado, redistributivo e neoliberal

Aspecto do Estado	Modelo redistributivo (pré-neoliberal)	Modelo neoliberal (reconfigurado)
Finalidade central	Garantia de direitos sociais	Promoção da concorrência
Papel na economia	Intervenção direta e redistribuição	Regulação pró-mercado
Relação com a cidadania	Universalização de políticas	Individualização da responsabilidade
Participação democrática	Valorização do debate público	Tecnocracia e restrição deliberativa
Intervenção estatal	Planejamento e políticas públicas	Incentivos e garantias ao capital

Fonte: Elaborado pela autora com base em Magalhães (2016), Dardot e Laval (2014), Bianchetti (1999), Menchise et al. (2023).

A leitura comparativa que apresento no quadro revela uma inflexão estrutural introduzida pelo neoliberalismo. Não estamos diante de uma simples mudança de foco, mas de uma inversão de paradigma na função do Estado e no seu compromisso com a coletividade. A universalidade das políticas sociais cede lugar à focalização; o planejamento estatal, à lógica dos contratos e das parcerias público-privadas.

Nesse cenário, a responsabilização individual redefine o vínculo entre cidadania e Estado. A gestão de riscos e a meritocracia passam a orientar a distribuição dos recursos públicos, erguendo hierarquias de acesso que penalizam justamente os grupos historicamente vulnerabilizados. Assim, o direito perde a condição de garantia universal e passa a ser recompensado como prêmio por desempenho.

Quando a participação democrática é substituída por instrumentos técnicos de decisão, a capacidade de contestação das populações afetadas se reduz. O esvaziamento dos canais de escuta e negociação abre espaço para formas de governança autorreferenciadas, que respondem prioritariamente aos interesses do capital. Nos capítulos seguintes, examinarei como essa transformação incide diretamente sobre o campo educacional.

2.3 A EDUCAÇÃO SOB A LÓGICA NEOLIBERAL

A reconfiguração do Estado e das subjetividades sob a racionalidade neoliberal encontra na educação um terreno fértil para sua consolidação. Como apontam Dardot e Laval (2016), trata-se de uma razão política que ultrapassa o campo econômico, reorganizando práticas institucionais, dispositivos de controle e modos de subjetivação. Longe de ser neutra ou imune às transformações estruturais, a escola pública passou a ser atravessada por discursos, políticas e práticas que reposicionam seu papel social. O que antes era concebido como direito universal, instrumento de equidade e espaço de formação crítica, passa progressivamente a ser redimensionado por métricas de eficiência, empregabilidade e competitividade (Costa et al., 2019; Lima et al., 2016). Esse deslocamento não se restringe ao plano das intenções, manifesta-se concretamente nas reformas curriculares, nos modelos de gestão, nas políticas de avaliação e nos dispositivos de formação docente. Para Campos (2020), ao subordinar a educação à lógica utilitarista do mercado, perdem-se os referenciais éticos e políticos da formação, comprometendo sua função pública e emancipadora. A seguir, serão analisadas as principais expressões dessa lógica, começando pela instrumentalização da educação como meio para atender às demandas do mercado, com impactos diretos sobre o currículo, o papel do professor e o próprio sentido da escola pública.

2.3.1 A instrumentalização da educação pelo mercado

No contexto da racionalidade neoliberal previamente discutida, a educação passa a ser compreendida não mais como direito social, mas como meio para formação de capital humano, a ser instrumentalizado em favor do mercado. Esta reconfiguração da finalidade educativa subordina o ensino aos imperativos da empregabilidade, da competitividade e da produtividade, alterando profundamente o sentido histórico da escola pública. Nayara Costa et al. (2019) assinalam que esse movimento é evidenciado na Reforma do Ensino Médio, a qual, a meu ver, reduz a formação integral à aquisição de competências funcionais ao mercado de trabalho, refletindo um projeto educacional alinhado aos interesses empresariais e redefinindo o papel do estudante de sujeito de direitos a agente de consumo.

Tal abordagem se materializa nas diretrizes curriculares que enfatizam resultados, ranqueamentos e metas de desempenho, privilegiando saberes técnicos em detrimento da formação crítica, ética e política. Lima et al. (2016) sustentam que a instrumentalização da educação, ao moldar as práticas pedagógicas com base em lógicas mercadocêntricas, transforma a escola em espaço de reprodução de interesses econômicos. Esse redirecionamento desloca a função social da escola, que deixa de ser promotora de equidade e cidadania, para se

converter em agência de treinamento para o mercado, neutralizando suas possibilidades de emancipação e de produção de pensamento autônomo.

Larissa Campos (2020), dialogando com Arendt, sustenta que a escola deve ser defendida como espaço de formação humana e política não como linha de montagem para o mercado. Quando a educação é reduzida a mecanismo utilitário, perde-se o compromisso com a pluralidade, a linguagem, a ação e a construção de um mundo comum. Por isso, a formação precisa preservar autonomia diante das pressões econômicas; finalidades externas não podem ditar o sentido do ato educativo.

Essa instrumentalização fica evidente nas políticas de formação continuada que, cada vez mais, passam às mãos de entidades privadas. Joselha Silva e Carla Linsii (2021) demonstram que, ao ingressarem nas redes públicas, essas organizações oferecem pacotes pedagógicos prescritivos, padronizam práticas, fixam metas de desempenho e suprimem a autonomia docente. As chamadas “boas práticas” são entregues como normas prontas, esvaziando o caráter reflexivo do trabalho do professor e submetendo-o a uma lógica performática guiada por indicadores.

Essa tendência é igualmente criticada por Eduardo Doege Mello (2024), que analisa as diretrizes do Novo Ensino Médio como expressão da captura empresarial da política educacional. O autor afirma que tais iniciativas promovem uma educação fabril, direcionada à formação de mão de obra barata e descartável, em vez de fomentar uma formação cidadã e integral. Ele denuncia o envolvimento de grandes corporações e bancos na definição de políticas curriculares e formatos de ensino, questionando os reais interesses que orientam tais interferências, frequentemente mascaradas por discursos de inovação e modernização.

Frangella (2020) evidencia como a BNCC, articulada aos programas de formação docente, se converte em peça-chave para encaixar a escola na lógica da performatividade. Ao impor competências mensuráveis, o dispositivo transfere ao professor a responsabilidade solitária pelos índices de sucesso, ignorando o peso de fatores sociais, estruturais e institucionais que moldam o processo educativo. Desse modo, aquilo que deveria ser espaço de reflexão coletiva vira corrida por metas externas. Quando meu trabalho se reduz a cumprir rubricas pré-definidas, perco a chance de construir com os estudantes um saber crítico, situado e plural. É precisamente esse esvaziamento do potencial transformador da educação que precisamos pôr em debate antes de aceitar, passivamente, a responsabilização individual como destino pedagógico.

O conceito de "capital humano" surge como fundamento técnico-político desse projeto. Ele define o sujeito educado não como cidadão pleno, mas como investidor de si, responsável

exclusivo por sua própria empregabilidade. Joselha Silva e Carla Linsii (2021) demonstram que esse discurso induz à naturalização de desigualdades, pois transfere ao indivíduo a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso, invisibilizando as condições estruturais que limitam o acesso à educação de qualidade. A meritocracia se impõe como justificativa para a exclusão, ao mesmo tempo em que esvazia o sentido de justiça social.

Ainda que esse processo encontre resistências por parte de docentes, redes e coletivos escolares comprometidos com uma perspectiva emancipadora, as práticas hegemônicas de formação e gestão educativa seguem orientadas por uma racionalidade neoliberal. Essa racionalidade redefine os princípios da educação pública, conformando-a às exigências de um modelo competitivo, baseado em métricas de eficácia, produtividade e avaliação externa. A lógica da escola-empresa permeia desde a formação inicial de professores até os modelos de financiamento, passando pelo currículo, pela avaliação e pela gestão escolar.

Costa et al. (2019) alertam que, quando o professor é reduzido a executor de metas, o currículo perde densidade política e a desigualdade se naturaliza. Leio esse aviso como síntese do risco que corremos, a escola passa a oferecer um roteiro padronizado, concebido para satisfazer indicadores de desempenho, enquanto o Estado se exime de enfrentar as causas estruturais do fracasso escolar. Assim, a formação abandona o cultivo da consciência crítica e se converte em adestramento para o mercado.

Por roteiro padronizado entendo planos de aula pré-formatados que detalham minuciosamente o conteúdo a ser tratado, o método de condução da aula e os critérios de avaliação. Eles recortam o que ensinar em habilidades fragmentadas, prescrevem passo a passo de estratégias inclusive tempo por tarefa e falas do professor e fixam rubricas uniformes com metas numéricas de desempenho. Geralmente, esses pacotes chegam às redes públicas vinculados à BNCC e a plataformas privadas, funcionando como manuais de execução que prometem resultados rápidos. O docente deixa de elaborar mediações próprias e passa a seguir instruções externas, como operador em linha de montagem (Costa et al., 2019). O planejamento pedagógico perde plasticidade; desaparece a margem para ler o contexto e reinventar a aula.

Em chave arendtiana, perde-se o espaço da ação e da palavra que sustenta a pluralidade, a sala de aula vira lugar de reprodução de procedimentos, não de encontro entre experiências. Adotar roteiros padronizados pode sugerir eficiência, mas, sem espaço para recriação crítica, corremos o risco de formar para a conformidade, não para a cidadania.

Resistir a essa captura exige recuperar concepções pedagógicas orientadas pela formação humana integral, fortalecer a autonomia docente, valorizar o saber produzido na escola e tensionar, de modo permanente, os discursos que subordinam o ensino à lógica do

capital. Reafirmar a centralidade da crítica e do compromisso social da escola é gesto político indispensável, não apenas para defender o trabalho do professor, mas para preservar o caráter público da educação.

2.3.2 Políticas educacionais e regulação gerencialista

Dando continuidade à análise da instrumentalização da educação pelo mercado, é imprescindível compreender como as políticas educacionais contemporâneas vêm sendo atravessadas por uma lógica de regulação gerencialista. Essa lógica, sustentada por dispositivos como ranqueamentos, accountability, avaliação por desempenho e gestão por resultados, redefine o papel da gestão escolar e da atuação docente, promovendo uma cultura de controle e eficiência, alinhada à racionalidade neoliberal previamente discutida.

Essa perspectiva gerencial se ancora em teorias administrativas oriundas do setor empresarial, adaptadas ao campo educacional com o argumento de garantir eficácia e produtividade. Fonseca, França e Souza (2022) destacam que essa transposição de lógicas mercantis para o setor público educacional implica mudanças substanciais nas práticas de gestão, promovendo um modelo hierarquizado, tecnocrático e orientado por metas quantitativas. A qualidade da educação, nesse contexto, passa a ser mensurada por indicadores de desempenho, muitas vezes descolados da realidade pedagógica e social das escolas.

Marins, Viana e Santos (2018) mostram que a gestão escolar moldada por princípios gerenciais conserva a hegemonia justamente por despolitizar as decisões educacionais. Ao transferir responsabilidades do Estado para indivíduos e unidades escolares, essa racionalidade proclama “autonomia”, mas, na prática, intensifica a cobrança por resultados, precariza o trabalho docente e estreita os canais de participação democrática. Leio esse diagnóstico como alerta, quando metas numéricas passam a reger o cotidiano da escola, o debate público sobre financiamento, currículo e equidade cede lugar a planilhas de desempenho. A suposta descentralização não empodera coletivos; ela atomiza sujeitos, impondo-lhes a tarefa solitária de compensar carências estruturais. Defender uma educação comprometida com justiça social exige, portanto, denunciar essa responsabilização descentralizada e recolocar o Estado no centro do pacto de garantia de direitos.

O processo de descentralização para o mercado é uma forma de privatização da Educação que não se realiza, prioritariamente, pela transferência dos serviços públicos para o setor privado, mas por um conjunto de reformas que buscam aproximar as “decisões” do não mercado (as decisões públicas) das “decisões de mercado”, criando um quase mercado em educação, isto é, provocando uma gestão do sistema e da escola

– com novas formas de financiamento, fornecimento e regulação diferentes das formas tradicionais exclusivamente assumidas pelo Estado – que simule o mercado (Krawczyk, 2002 apud Nascimento; Albuquerque, 2012, p. 68).

Nesse sentido, observa-se a constituição de um “quase mercado educacional”, no qual as escolas são incentivadas a competir entre si por melhores posições em rankings de desempenho, por financiamento atrelado a resultados e por prestígio institucional. Cássio, Oliveira e Souza (2014) analisam que esse modelo introduz novas formas de regulação na educação básica, sustentadas por avaliações em larga escala, que orientam práticas pedagógicas padronizadas, voltadas à obtenção de resultados mensuráveis, e não à formação ampla e crítica dos estudantes.

Oliveira (2023) mostra que o *accountability* nas políticas educacionais brasileiras funciona como mecanismo de controle externo que restringe a autonomia pedagógica e sufoca os projetos educativos locais. Ao padronizar metas de desempenho, a gestão impõe uma lógica performativa que ignora as particularidades regionais, culturais e socioeconômicas que atravessam o cotidiano das escolas públicas.

Antunes, Rodrigues e Simões (2022), estudando Portugal, constata tensões semelhantes, a centralização de decisões em instâncias superiores, a retração da participação da comunidade escolar e a imposição de metas comprometeram a escola como espaço de deliberação democrática. Vejo nesses achados um espelho do cenário brasileiro, sobretudo nas redes submetidas a programas de avaliação e bonificação por resultados. Quando a política educacional adota esse modelo gerencial, a formação docente se reduz a cumprir índices, e o direito à educação se converte em prêmio por performance movimento que precisamos confrontar se desejamos uma escola comprometida com justiça social e pluralidade.

A crítica à regulação gerencialista também passa pela análise das teorias administrativas aplicadas à educação. Corrêa e Pimenta (2010) ressaltam que a introdução de modelos tecnocráticos de gestão escolar ignora a complexidade do processo educativo, ao reduzir a escola a um espaço de administração racional de recursos e de alcance de metas. Em oposição, defendem uma gestão educacional democrática, fundamentada na escuta, na participação da comunidade e na valorização da dimensão pedagógica.

Nesse sentido, a sua gestão passa necessariamente pela estrutura do poder necessária a essa dominação. Essa percepção permeia algumas das teorias e práticas mais críticas na área educacional nos últimos 25 anos, resultando em proposta de uma administração escolar numa perspectiva democrática, o que significa em termos concretos, a ampliação, o desenvolvimento de processos pedagógicos que possibilitam a permanência do aluno no sistema escolar e as mudanças nos processos administrativos no âmbito do sistema, com a eleição de diretores pela comunidade escolar (professores, pais, e funcionários) e participação desta nas decisões (Corrêa; Pimenta, 2010 apud Nascimento; Albuquerque, 2012, p. 34).

Medeiros e Rodrigues (2014) apontam que o gerencialismo educacional brasileiro, alinhado à reforma do Estado, deslocou a responsabilidade coletiva para uma lógica empresarial de resultados, precarizando o vínculo entre Estado e escola pública. O discurso da eficiência, difundido como solução técnica, sustenta cortes orçamentários, flexibilização de vínculos trabalhistas e retração dos investimentos na formação docente.

No mesmo cenário, Guedes (2022) identifica brechas de resistência, mesmo sob forte regulação, comunidades escolares reinventam práticas. Há currículos construídos coletivamente, projetos que valorizam o território e gestões que acolhem a participação ativa de estudantes, famílias e docentes. Esses movimentos contra-hegemônicos lembram que a escola, embora pressionada por métricas, ainda pode afirmar seu compromisso com a educação pública como bem comum.

O quadro a seguir sintetiza os principais impactos da regulação gerencialista sobre a escola pública,

Quadro 2: Impactos da regulação gerencialista na educação pública

Dimensão	Características da regulação gerencialista	Consequências para a escola pública
Gestão escolar	Baseada em metas, desempenho e controle externo	Redução da autonomia e da participação democrática
Avaliação	Centralidade das provas em larga escala	Padronização curricular e ensino voltado para o teste
Prática docente	Pressão por resultados e ranqueamentos	Precarização do trabalho e desvalorização da docência
Participação da comunidade	Formalização burocrática e baixa escuta	Distanciamento dos sujeitos e enfraquecimento dos vínculos
Financiamento	Vinculado a desempenho e produtividade	Desigualdade entre escolas e exclusão de contextos locais

Fonte: Elaborado pela autora com base em Fonseca et al. (2022), Antunes et al. (2022), Corrêa e Pimenta (2010), Oliveira (2023), Cássio et al. (2014).

Como evidencia o quadro, a regulação gerencialista transforma profundamente as dinâmicas escolares, produzindo impactos que extrapolam a gestão técnica e alcançam o sentido formativo da educação. Ao submeter o cotidiano escolar à lógica da performance, a política

educacional deixa de reconhecer a escola como espaço de construção coletiva do conhecimento e de vivência democrática.

Para enfrentar esse modelo, não basta denunciar seus efeitos; é preciso sustentar alternativas ancoradas na gestão participativa, na escuta ativa e na recuperação do elo entre política educacional e justiça social. No próximo tópico, aprofundo justamente essa dimensão subjetiva, examinando como a racionalidade gerencial fabrica sujeitos performáticos e disciplinados pela lógica do capital e quais brechas ainda restam para reinscrever a escola no horizonte da emancipação coletiva.

2.3.3 Impactos da racionalidade neoliberal na formação de sujeitos

Dando prosseguimento ao debate sobre os impactos da racionalidade neoliberal na educação, este tópico se volta à dimensão subjetiva e formativa. Enquanto antes focalizamos estruturas gerenciais, dispositivos de controle e instrumentalizações curriculares, aqui examinamos como essas engrenagens moldam os sujeitos escolares. Em especial, interessa-nos compreender o surgimento de identidades performáticas, a lógica do “empreendedorismo de si” e a concomitante despolitização da experiência educativa.

Marinho (2019) demonstra que essa racionalidade redefine o papel da educação, em vez de formar cidadãos críticos, ela busca produzir indivíduos eficientes, capazes de atender às demandas do mercado e de se autogerir segundo critérios de produtividade. Essa razão atravessa políticas públicas, discursos institucionais e práticas de sala de aula, configurando subjetividades orientadas pelo desempenho, pela competição e pela valorização do “capital humano”.

Nessa perspectiva, os estudantes são convidados a enxergar-se como empreendedores de sua própria trajetória, únicos responsáveis pelo sucesso ou fracasso. Moura (2023) alerta para o sofrimento psíquico que daí emerge, ao deslocar toda responsabilidade para o indivíduo, ignoram-se as desigualdades estruturais, gerando uma melancolização silenciosa¹, marcada pela frustração constante e pelo sentimento de insuficiência, produzidos por um ideal de performance inalcançável.

[...] maximizar a eficiência, isto é, tornar os indivíduos mais produtivos tanto em sua inserção no processo de trabalho como em sua participação na vida da sociedade. E ser

¹ O termo melancolização foi introduzido por Olivier Douville (2004) para caracterizar um sofrimento social difuso que corrói os laços coletivos; a qualificação “silenciosa” constitui extensão analítica desta pesquisa, inspirada nas discussões de Henschel de Lima et al. (2024) sobre os afetos produzidos pela racionalidade neoliberal.

produtivo, nesse caso, não quer dizer simplesmente ser capaz de produzir mais em tempo menor. Significa, como assinala Marx, a valorização do capital, isto é, seu crescimento por incorporação de mais-valia (Saviani, 2019, p. 509).

Essa concepção de produtividade, incorporada às práticas educacionais, desloca o foco da aprendizagem para o rendimento, da formação crítica para a autoexploração. Oliveira et al. (2024) apontam que esse movimento se evidencia, inclusive, em experiências escolares voltadas à infância, como o caso do projeto "MBA Kids", que antecipa a lógica da formação empreendedora a crianças em idade escolar. A antecipação do mundo adulto e a incorporação de valores empresariais na infância revelam uma tendência de captura precoce dos sujeitos pela racionalidade do capital.

Trevisol, Bechi e Lesnieski (2023) mostram como, na educação superior, a cultura da performatividade se agrava por meio de sistemas de avaliação, ranqueamentos e exigências de produtividade acadêmica. Esses dispositivos produzem sujeitos ansiosos e hiperestimulados, que passam a internalizar a lógica do capital como condição de existência. O sucesso deixa de ser avaliado pela compreensão crítica ou pela criação coletiva e se mede pela capacidade de adaptação e inovação em um mercado acadêmico cada vez mais competitivo.

Lopes et al. (2023) complementam essa crítica, argumentando que a racionalidade neoliberal erige fronteiras rígidas ao pensamento pedagógico emancipador, reduzindo a educação a um rol de competências mensuráveis. Essa lógica impede o florescimento de subjetividades plurais e impõe uma homogeneização identitária, desmobilizando a potência política da escola. Em lugar de formar sujeitos históricos, pensantes e coletivos, produz-se um tipo humano flexível e responsivo às demandas do mercado.

O capitalismo, que nas sociedades disciplinares era voltado à produção e exigia corpos obedientes, dóceis e úteis para esse modo de produção, hoje é o capitalismo de sobre-produção. “Já não é um capitalismo dirigido para a produção, mas para o produto, isto é, para a venda ou para o mercado. Por isso ele é essencialmente dispersivo, e a fábrica cedeu lugar à empresa” (DELEUZE, 1992, p. 221). O capitalismo de sobre-produção se exerce por modelagens. Não estamos mais diante do par massa-indivíduo. Os indivíduos tornaram-se “dividuais”, divisíveis, e as massas tornaram-se amostras, dados, mercados ou “bancos” (DELEUZE, 1992, p. 222). O *modus operandi* é o da empresa, o sujeito flexível, inovador e criativo é o empresário de si, sempre disposto a ter que se qualificar, acompanhar as “tendências”, surfar nas ondas dos incontáveis cursos e programas de reciclagens e atualizações, exigindo sempre formações permanentes. Assim, o marketing constitui importante dispositivo de controle. (Brito, 2021, p.5-6)

Moura (2023) descreve como o novo regime de subjetivação atinge professores e gestores, submetendo-os a critérios de eficiência, engajamento e resultados. Sob essa lógica, o profissional da educação torna-se um sujeito autovigilante, internaliza dispositivos de controle e age como gerente de si mesmo, confundindo autoaperfeiçoamento com subordinação ao capital.

Essa pressão constante por reinvenção institucional compromete a autonomia pedagógica, pois o docente passa a focalizar metas externas em vez de necessidades reais de aprendizagem.

Ao naturalizar esse modelo, a escola converte-se em espaço de normalização da desigualdade, ocultando determinantes estruturais da exclusão e reforçando o mérito como único critério de justiça. Marinho (2019) alerta que essa configuração subjetiva corrói vínculos de solidariedade e cooperação, fundamentais à construção de um projeto educativo baseado na justiça social, na igualdade de condições e na formação para a cidadania. Quando cada erro ou insucesso individual é atribuído a falhas de desempenho, perde-se a oportunidade de desenvolver coletivamente estratégias de enfrentamento das desigualdades.

Esse cenário exige que repensemos tanto os mecanismos de avaliação quanto as práticas de acompanhamento profissional. O quadro a seguir sintetiza os principais impactos da racionalidade neoliberal na constituição dos sujeitos educacionais,

Quadro 3: Impactos subjetivos da racionalidade neoliberal na educação

Dimensão	Características da racionalidade neoliberal	Impactos na constituição dos sujeitos escolares
Subjetividade	Ênfase na performance e empreendedorismo de si	Produção de identidades ansiosas, autogeridas e culpabilizadas
Responsabilização individual	Sucesso atrelado à autogestão e autoeficácia	Invisibilização das desigualdades e melancolização dos sujeitos
Formação educativa	Redução à lógica de capital humano	Esvaziamento da formação crítica e do sentido político da escola
Infância e juventude	Antecipação da lógica de mercado	Adultização precoce e perda do tempo formativo lúdico
Docência e gestão escolar	Pressão por desempenho e reinvenção constante	Subjetivação pela lógica empresarial e autovigilância contínua

Fonte, Elaborado pela autora com base em Marinho (2019), Moura (2023), Oliveira et al. (2024), Trevisol et al. (2023), Lopes et al. (2023).

A análise do corpus empírico sistematizado demonstra que os impactos subjetivos da racionalidade neoliberal transcendem o mero desempenho acadêmico, alcançando camadas profundas da identidade dos sujeitos e alterando seus modos de existir, sentir e aprender. Trata-

se de uma captura que desloca as fronteiras entre o público e o privado, entre o pedagógico e o mercadológico.

Por isso, a crítica a esse modelo não pode se limitar ao âmbito estrutural ou institucional; é também de natureza subjetiva e ética. Denunciar os mecanismos de performatividade e responsabilização individual requer afirmar, em simultâneo, outras formas de subjetivação aquelas alicerçadas na solidariedade, na escuta, na criação coletiva e na valorização do tempo formativo. É nesse horizonte que se coloca o desafio de uma educação verdadeiramente emancipadora.

Retomar o sentido político da formação escolar demanda mais do que revisar currículos ou reformular sistemas de avaliação, implica construir espaços pedagógicos que reconheçam os sujeitos em sua complexidade, que acolham suas experiências e que os convoquem a participar de forma crítica e ativa da vida social. A escola, nesse contexto, não deve ser um local meramente adaptativo, mas também um terreno de resistência e de reinvenção coletiva.

A formação docente ganha relevo porque é ali que se disputa o sentido da escola. Marinho (2019) descreve professores que, para além de cumprir metas, cultivam a escuta como gesto político; Moura (2023) mostra que essa postura abre fissuras na lógica performativa; Lopes et al. (2023) apontam que práticas de solidariedade devolvem densidade ao trabalho pedagógico. Quando esses achados se cruzam com as cenas do documentário, percebe-se que apenas educadores comprometidos com a justiça social conseguem enfrentar a responsabilização individualizada que hoje atravessa a escola. É nesse horizonte que Oliveira et al. (2024) e Trevisol et al. (2023) situam a urgência de resgatar o tempo formativo e o vínculo com o território, reafirmando a educação como prática emancipatória.

2.4 A RACIONALIDADE DE MERCADO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO

A incorporação da racionalidade de mercado nas políticas públicas educacionais configura uma inflexão determinante no papel social da educação e nas funções do Estado contemporâneo. Dando sequência à análise dos impactos subjetivos do neoliberalismo na constituição dos sujeitos escolares, é preciso explorar como essa racionalidade reorganiza os dispositivos de formulação, gestão e avaliação educacional, estabelecendo parâmetros de eficiência, competitividade e performance como princípios normativos que deslocam os sentidos históricos da educação como direito social.

A virada performativa desloca a escola da lógica do direito para a do índice, avaliações padronizadas passam a regulares currículos e práticas. Marinho (2019) e Moura (2023) mostram

que, nesse cenário, o professor é julgado por metas que desconsideram o contexto, convertendo o fazer pedagógico em planilha de desempenho. Magalhães acrescenta que o Estado, longe de se retirar, assume o papel de árbitro da concorrência, condicionando o financiamento às métricas. Quando esse modelo atravessa as fronteiras latino-americanas, ganha feições híbridas, pois precisa conciliar discursos inclusivos com ajustes fiscais é o que detalha Stolowicz (2020).

Magalhães (2016) destaca que o Estado, ao assumir o papel de garantidor da concorrência entre instituições públicas e privadas, afasta-se de sua função de provedor universal de direitos. Nesse cenário, as políticas educacionais incorporam dispositivos do ethos empresarial, transformando escolas em unidades de negócio e estudantes em consumidores. Essa transmutação organiza não apenas a gestão escolar, mas penetra as estruturas simbólicas da educação pública, redefinindo seus fins e meios conforme lógicas de mercado.

Stolowicz (2020) aponta que na América Latina esse processo se apresenta em versões “pós-neoliberais” que mascaram as continuidades do modelo neoliberal. No Brasil, as reformas do ensino médio e a Base Nacional Comum Curricular institucionalizaram itinerários formativos orientados por competências voltadas ao mercado, reforçando a competitividade e a responsabilização individual desde a década de 2010.

Lopes et al. (2023) alertam que essa racionalidade não incide apenas sobre conteúdos, mas sobre o próprio sentido histórico da educação. A escola deixa de promover formação humana integral para funcionar como fábrica de capital humano, reduzindo o complexo processo formativo a uma lógica de empregabilidade e adaptação ao mundo do trabalho. Para contrariar essa tendência, torna-se urgente reafirmar a dimensão política da educação, resgatando práticas pedagógicas que valorizem a autonomia, o pensamento crítico e a solidariedade.

A reforma do ensino médio materializa a lógica de mercado, os itinerários formativos privilegiam competências úteis à empregabilidade, não à formação integral. Estudos empíricos conduzidos por Costa et al. (2019) revelam que escolas de baixa renda passaram a ofertar trilhas “enxutas”, limitadas a serviços gerais; exame histórico de Lima et al. (2016) mostra que a mudança reativa um padrão já criticado nos anos 1990, quando disciplinas humanistas cederam espaço às voltadas à produtividade econômica.

O capitalismo de sobre-produção não está mais voltado à produção, mas ao produto, isto é, à venda ou ao mercado. Por isso, ele é essencialmente dispersivo [...] o modus operandi é o da empresa, o sujeito flexível, inovador e criativo é o empresário de si [...] o marketing constitui importante dispositivo de controle (Brito, 2021, p. 5-6).

Ao inserir crianças em ambientes simulados de negócios, tais programas promovem a internalização precoce de valores como competição, produtividade e autoaperfeiçoamento, moldando subjetividades compatíveis com o ideário neoliberal desde os primeiros anos escolares (Oliveira et al., 2024).

Essa lógica também reconfigura o ensino superior. Conforme apontam Trevisol, Bechi e Lesnieski (2023), a cultura da performatividade impõe métricas rígidas de produtividade acadêmica, fomentando uma competição permanente entre professores e estudantes, o que agrava a precarização do trabalho docente e compromete a função crítica da universidade. A formação acadêmica torna-se, assim, instrumento de distinção no mercado e não mais um espaço de produção de conhecimento comprometido com a transformação social. Nesse contexto, torna-se relevante sintetizar os principais elementos da racionalidade de mercado nas políticas educacionais brasileiras,

Quadro 4: Racionalidade de mercado nas políticas públicas educacionais

Eixo de análise	Transformações promovidas pela lógica de mercado	Impactos observáveis no sistema educacional
Papel do Estado	De provedor de direitos a gestor de serviços	Redução do financiamento público e ampliação de parcerias privadas
Sentido da educação	De formação integral a treinamento de competências	Priorização da empregabilidade e da performance
Gestão escolar	Introdução de métricas, metas e ranqueamentos	Pressão por resultados e perda da autonomia docente
Avaliação e controle	Ampliação de sistemas padronizados de avaliação	Despolitização do ensino e uniformização curricular
Subjetivação dos sujeitos	Estímulo ao empreendedorismo de si e à autoexploração	Melancolização e responsabilização individual pelos fracassos

Fonte: Elaborado pela autora com base em Marinho (2019), Moura (2023), Lopes et al. (2023), Oliveira et al. (2024), Trevisol et al. (2023), Costa et al. (2019), Lima et al. (2016), Magalhães (2016), Stolowicz (2020).

A partir dessa síntese, observa-se que a penetração da lógica mercantil na educação não se resume à introdução de novos modelos de gestão ou à adoção de ferramentas gerenciais. Trata-se, antes, de um reordenamento profundo das finalidades, dos sujeitos e das práticas educacionais, que subordina o valor formativo da educação a critérios de rentabilidade e competição.

Resistir a essa lógica requer mais do que a denúncia dos seus impactos. É necessário reconstruir os fundamentos ético-políticos da educação pública, fortalecendo a sua dimensão democrática e emancipatória. Isso implica retomar a centralidade do sujeito, da coletividade e do bem comum como eixos estruturantes das políticas educacionais, em contraposição ao individualismo competitivo e à lógica da produtividade imposta pela racionalidade neoliberal.

2.5 TENSÕES E CRÍTICAS À PERSPECTIVA NEOLIBERAL

A crítica ao neoliberalismo tem se diversificado nas últimas décadas, reunindo aportes teóricos que confrontam os impactos da racionalidade de mercado sobre a democracia, a formação subjetiva e a própria organização social. Nesse contexto, diversas correntes do pensamento crítico têm buscado não apenas denunciar as consequências desse modelo, mas também reconstruir alternativas teórico-práticas capazes de reconfigurar os horizontes políticos e pedagógicos contemporâneos. Essa seção parte da ideia de que é necessário tensionar o campo das políticas públicas e da formação humana para além dos pressupostos neoliberais, articulando autores que propõem resistências efetivas à sua hegemonia cultural, econômica e institucional.

Juarez Guimarães (2023) ressalta a urgência de desenvolver uma teoria crítica do neoliberalismo que ultrapasse a mera denúncia pontual, propondo um enquadramento estruturante para compreender seu caráter de regime político. Para ele, o neoliberalismo organiza a sociedade em torno de uma concorrência generalizada, corroendo tanto os mecanismos democráticos quanto a coesão social. Ante esse diagnóstico, o verdadeiro desafio consiste em produzir uma crítica imanente, enraizada nas contradições do presente, capaz de articular novos projetos emancipatórios e mobilizar coletivos em torno de alternativas que restituam o senso de comum, a solidariedade e a democracia substantiva.

Na mesma direção, Souza (2022) propõe uma crítica reconstrutiva, inspirada em Axel Honneth, que articula os elementos normativos já presentes nas lutas sociais com as possibilidades históricas de transformação. A reconstrução, segundo o autor, permite identificar os valores de liberdade, igualdade e solidariedade que foram desfigurados pelas práticas neoliberais, recolocando-os como fundamento para uma reorientação ética e política. Essa abordagem resgata o potencial de indignação diante das promessas não cumpridas da modernidade e as transforma em forças críticas atuantes.

A partir de um olhar sociológico, Gontijo e Bicalho (2023) discutem os impactos do neoliberalismo sobre a vida política e a subjetividade coletiva. Para os autores, o modelo

neoliberal promove o individualismo extremo, a atomização das relações sociais e a substituição do debate público por identitarismos fragmentados. Esses processos contribuem para o enfraquecimento da esfera pública e para a emergência de polarizações artificiais, que dificultam a constituição de projetos coletivos. Como contraponto, propõem o fortalecimento de uma cultura democrática baseada na solidariedade e no reconhecimento mútuo.

Um importante eixo da crítica ao neoliberalismo se estrutura em torno do questionamento ao ideal do “empreendedor de si mesmo”. Lodea e Casagrande (2023), ao examinarem a obra de Von Mises, argumentam que a ideologia do empreendedorismo se sustenta em uma ficção antropológica, segundo a qual todo indivíduo é, essencialmente, um agente racional que busca maximizar seus interesses no mercado. Essa concepção ignora as determinações sociais, as desigualdades estruturais e a complexidade da ação humana. Em suas palavras,

A verdade é que o capitalismo não só multiplicou os números populacionais, como ao mesmo tempo aumentou, de forma inédita, o padrão de vida das pessoas. O pensamento econômico e a experiência histórica não conseguiram sugerir um outro sistema social que seja tão benéfico para as massas como o capitalismo. Os resultados falam por si mesmos. A economia de mercado não precisa de apologistas e de propagandistas (Von Mises, 2020, p. 758).

Contudo, a crítica contemporânea, como aponta Andrade (2019), evidencia que o neoliberalismo não se limita à esfera econômica, mas abarca uma reconfiguração da governamentalidade. Essa transformação afeta profundamente os mecanismos de representação política, os vínculos sociais e a capacidade dos sujeitos de intervirem em sua própria realidade. O autor defende que a crise da democracia contemporânea está diretamente associada à consolidação de uma racionalidade neoliberal que subordina o Estado à lógica da eficiência mercadológica.

Ao reunir diferentes contribuições críticas, torna-se possível mapear um conjunto de alternativas que visam desconstruir os pilares normativos do neoliberalismo. Isso inclui tanto a revalorização do bem comum e da justiça social quanto a reconstrução de práticas pedagógicas emancipatórias, capazes de fomentar sujeitos críticos e engajados. A crítica à lógica da concorrência, à meritocracia e ao produtivismo individualizante deve vir acompanhada de experiências institucionais e educacionais voltadas ao fortalecimento da cooperação, da participação política e da formação integral.

Nesse sentido, experiências pedagógicas contra-hegemônicas ganham relevo como expressões de resistência concreta. Projetos educativos inspirados na pedagogia crítica, nas epistemologias do sul e em iniciativas comunitárias revelam possibilidades de construção de um

outro modelo de educação, orientado por valores de solidariedade, equidade e democracia substantiva. Tais experiências apontam para a necessidade de reinvenção das práticas escolares e políticas, alicerçadas no reconhecimento das diversidades e na luta por justiça social.

Portanto, as tensões e críticas à perspectiva neoliberal não se esgotam na denúncia. Elas mobilizam um esforço contínuo de construção de horizontes alternativos que articulem teoria e prática, crítica e ação. Ao rejeitar a naturalização do mercado como forma organizadora da vida social, esses aportes convidam à reabertura do campo do político, à reinvenção das instituições democráticas e à valorização da dignidade humana como eixo central das políticas públicas.

Compreender as críticas à racionalidade neoliberal exige, portanto, mais do que identificar seus impactos na organização social ou na configuração do sujeito. Trata-se de sustentar uma postura ética e política comprometida com a reinvenção do comum, da justiça social e da democracia substantiva. A educação, nesse cenário, constitui não apenas um campo vulnerável à captura mercantil, mas também um espaço de disputa e resistência. Como professora da educação infantil e ex-gestora escolar, conheço de perto os tensionamentos que atravessam o cotidiano pedagógico quando políticas públicas são formuladas a partir de lógicas alheias à realidade das escolas.

A transformação de crianças em futuros “empreendedores de si”, a responsabilização solitária de professores por metas descoladas do contexto e a redução da gestão escolar a práticas tecnocráticas não são apenas conceitos debatidos na literatura crítica, são vivências concretas de quem está na base do sistema. Por isso, avançar na crítica requer situar essa racionalidade em sua expressão territorial e histórica. No próximo capítulo, dedicamo-nos a examinar como essas dinâmicas se materializaram na política educacional de Goiás nas últimas duas décadas, com ênfase nas reformas que reconfiguraram o papel do Estado, dos gestores e dos profissionais da educação frente à hegemonia neoliberal.

CAPÍTULO 3 – A EXPANSÃO DO NEOLIBERALISMO NA EDUCAÇÃO GOIANA, TRAJETÓRIA HISTÓRICA E REFORMAS RECENTES

A partir da análise do documentário *Pro Dia Nascer Feliz* (2007), foi possível identificar elementos estruturantes da racionalidade neoliberal na educação brasileira especialmente no modo como a crise educacional é representada, gerida e, por vezes, instrumentalizada. Este capítulo propõe uma comparação empírica entre as denúncias apresentadas na obra e as políticas educacionais implementadas em Goiás entre os primeiros anos do século XXI à 2025. O objetivo é examinar em que medida tais políticas reproduzem, aprofundam ou resistem às tendências apontadas no filme, permitindo compreender com maior precisão os arranjos institucionais e as decisões políticas que moldaram o percurso recente da educação no estado.

A análise parte da hipótese de que a crise educacional longe de ser apenas diagnosticada foi também performada e administrada como estratégia política, legitimando reformas orientadas por princípios gerencialistas. Em Goiás, esse processo se materializou por meio da implementação de mecanismos de responsabilização baseados em resultados, bonificações por desempenho, padronização curricular e ampliação da lógica de eficiência.

Com base em dados objetivos como IDEB, taxas de escolarização e indicadores salariais docentes, buscaremos compreender quais mudanças foram efetivamente implementadas, quais permaneceram no plano retórico e como tais políticas afetaram a estrutura e o cotidiano escolar.

Mais do que descrever a trajetória educacional goiana, este capítulo busca problematizar os efeitos da racionalidade neoliberal sobre a escola pública enquanto espaço de formação integral. A intersecção entre os dados oficiais e os testemunhos e situações apresentados no documentário permite revelar a tensão entre dois projetos em que de um lado, a gestão da educação como instrumento de produtividade e competitividade; de outro, a defesa da escola como direito social e campo de emancipação. A partir dessa tensão, procura-se compreender os sentidos históricos e políticos das reformas empreendidas, com especial atenção para seus impactos sobre professores e estudantes.

3.1 O PANORAMA DA EDUCAÇÃO EM GOIÁS NO INÍCIO DO SÉCULO XXI

No início dos anos 2000, Goiás rompeu com o modelo burocrático weberiano caracterizado por hierarquia rígida, procedimentos padronizados e centralização das decisões (Weber, 1978) ao adotar as diretrizes da Nova Gestão Pública, vertente neoliberal que enfatiza

eficiência, responsabilização e avaliação em larga escala (Brasil, 1996; 2004), reorganizando a gestão escolar em torno de metas e indicadores. Essa conjugação de normas deslocou o foco de iniciativas comunitárias para o desempenho em avaliações externas. O que me faz observar que essa transição evidenciou uma tensão entre a busca por resultados mensuráveis e a valorização das especificidades locais, pois a priorização de indicadores acabou por obscurecer práticas pedagógicas centradas no contexto cultural e nas necessidades reais de cada comunidade escolar.

Essas diretrizes se refletiram em indicadores de acesso, entre 2005 e 2009, a educação básica em Goiás apresentou avanços graduais nos indicadores de fluxo escolar e desempenho em avaliações externas (INEP, 2010). O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado em 2005 pelo INEP, tornou-se um parâmetro nacional para aferição da qualidade do ensino, articulando o desempenho dos alunos em português e matemática ao fluxo escolar, aprovação e repetência. No estado, os anos iniciais do ensino fundamental passaram de 3,91 em 2005 para 4,90 em 2009, enquanto os anos finais subiram de 3,46 para 4,38 no mesmo intervalo (INEP, 2010). Esses resultados indicam melhoria na aprendizagem básica e na regularidade do percurso escolar, ainda que com variações importantes entre redes municipais e regiões do estado.

Durante esse período, embora ainda não houvesse um sistema estadual de avaliação próprio, algumas redes iniciaram experiências locais de monitoramento pedagógico. A capital Goiânia, por exemplo, implantou entre 2006 e 2009 programas de acompanhamento contínuo do rendimento dos alunos, formação docente continuada e reorganização do currículo com foco em resultados, o que contribuiu para a elevação de seu IDEB nos anos iniciais de 4,0 (2005) para 5,0 (2009) (INEP, 2010; Instituto Unibanco, 2019). Em municípios como Anápolis e Rio Verde, conforme apontado na série especial Aprendizagem em Foco do Instituto Unibanco (2019), foram desenvolvidas ações semelhantes, combinando avaliação diagnóstica, reforço escolar no contraturno e reorganização das atividades didáticas por nível de aprendizagem. Esses dados foram sistematizados com base em entrevistas com gestores escolares, relatórios técnicos municipais e práticas analisadas em campo, especialmente nos Colégios Estaduais José Ribeiro Magalhães em Uruana e Verany Machado de Oliveira em Goiânia, que também serviram como referência para o detalhamento de políticas locais de gestão para aprendizagem. Embora tais estratégias não estivessem diretamente vinculadas ao SAEB nem organizadas sob a forma de um programa de tutoria institucionalizado, elas já sinalizavam uma aproximação com as diretrizes da Nova Gestão Pública, baseada em metas, desempenho e responsabilização.

Quadro 5: Experiências locais em Goiânia, Anápolis e Rio Verde (2006–2009)

Município	Programas e Práticas Implementadas	Objetivos Principais	Resultados Observados
Goiânia	- Formação continuada de professores- Avaliações diagnósticas internas regulares- Planejamento por competências- Metas pedagógicas escolares	Qualificar o ensino e elevar o IDEB	IDEB anos iniciais, de 4,0 (2005) para 5,0 (2009)
Anápolis	- Reorganização de turmas por nível de proficiência- Reforço escolar no contraturno- Simulados bimestrais	Reduzir distorções e melhorar desempenho em matemática	Indicadores positivos em avaliações internas (não centralizados no IDEB)
Rio Verde	- Avaliação diagnóstica semestral- Oficinas de recuperação por descritor- Formação em serviço dos docentes	Elevar proficiência e mitigar desigualdades entre escolas	Elevação gradual de desempenho em provas aplicadas localmente

Fonte: INEP (2010) Instituto Unibanco (2019).

Tais iniciativas contribuíram para a consolidação de reformas estruturais a partir de 2011, quando o governo estadual lançou o Pacto pela Educação. Esse marco reformista ampliou significativamente o uso de avaliações em larga escala, a indução de práticas pedagógicas uniformizadas e a vinculação de resultados ao financiamento e à gestão educacional elementos que viriam a caracterizar de forma mais explícita a lógica gerencialista no sistema educacional goiano.

Por conseguinte, sob o viés neoliberal, destacam-se três aspectos,

1. A adoção de indicadores quantitativos reduziu o analfabetismo, mas desconsiderou fatores socioeconômicos relacionados à evasão;
2. Conseqüentemente, a lógica de “responsabilização” privilegiou avaliações em larga escala em detrimento de programas de formação continuada de docentes; e
3. O uso intensivo de metas numéricas e indicadores classificatórios restringiu práticas pedagógicas mais amplas, como debatem Harvey (2007) e Libâneo (2010).

Nesse contexto de avaliação, implantado em 2005 pelo INEP como mecanismo de monitoramento da qualidade que combina índices de proficiência em larga escala com taxas de aprovação escolar, o IDEB dos anos iniciais exemplifica a tensão entre resultado e equidade dentro de seu período inaugural (2005–2011). Entre 2005 e 2009, o índice passou de 3,91 sendo o 7º lugar nacional para 4,90 que foi 8º lugar, retornando a 5,20 em 2011, quando se aproximou

da média nacional (INEP, 2007; 2009; 2011). Esses valores revelam avanços numéricos consistentes, resultado das políticas de metas e avaliações em larga escala.

Contudo, a estabilização observada em 2011 demonstra que os ganhos quantitativos iniciais esbarraram em limitações estruturais persistentes, especialmente no que se refere à formação continuada de professores e à desigualdade de infraestrutura entre escolas e municípios. Essa constatação dialoga com as críticas formuladas por Libâneo (2010), discutidas no Capítulo 1, segundo as quais a ênfase exclusiva em resultados mensuráveis típica da racionalidade gerencialista tende a eclipsar aspectos fundamentais do processo pedagógico, como a mediação didática, o compromisso com a formação integral e o respeito às singularidades locais. A supervalorização de indicadores numéricos, quando dissociada de políticas sustentadas de valorização docente e de fortalecimento da cultura pedagógica nas escolas, evidencia uma limitação intrínseca do modelo de Nova Gestão Pública aplicado à educação, já que transforma a avaliação em instrumento de controle, e não de promoção de justiça educacional.

As condições de infraestrutura acentuam essas disparidades iniciais. Entre as possíveis causas identificam-se diferenças orçamentárias entre municípios, com capitais recebendo maiores repasses per capita; variações na formação e capacitação docente, pois regiões menores dispõem de menos programas de desenvolvimento profissional; e discrepâncias na gestão local, que afetam a alocação de recursos para manutenção e ampliação de laboratórios e bibliotecas. Em 2009, Goiânia apresentou IDEB de 5,0 nos anos iniciais, ao passo que Niquelândia registrou 4,1 no mesmo segmento, evidenciando uma diferença de 0,9 ponto entre os dois municípios (INEP, 2009). Embora não se disponha de dados desagregados sobre a infraestrutura escolar de Niquelândia para esse período, estudos anteriores apontam que desigualdades regionais em recursos físicos, formação docente e investimento educacional tendem a afetar diretamente o desempenho dos estudantes (Libâneo, 2010; CNE, 2007). Assim, ainda que de forma inferencial, é possível considerar que tais disparidades estruturais tenham influenciado os resultados, reforçando a necessidade de políticas de equidade territorial no planejamento educacional.

Sintetiza-se que esse panorama inicial revela a tensão entre expansão de cobertura e desafios de qualidade, reflexo direto das políticas neoliberais exploradas no Capítulo 2 e da abordagem do documentário *Pro Dia Nascer Feliz* enquanto objeto de pesquisa. Para sistematizar esses pontos, apresenta-se o Quadro 2 a seguir, que organiza os três eixos de análise identificados no panorama inicial (2000–2010) para compreender as dinâmicas iniciais da

educação goiana no início do século XXI, servindo como instrumento analítico que articula dados e teoria.,

Quadro 6: Eixos de análise do panorama inicial em Goiás (2000–2010)

Eixo	Descrição
Ampliação do acesso	Redução da taxa de analfabetismo de 5 % (2000) para 2,2 % (2010), demonstrando eficácia das políticas de matrícula e permanência no ensino fundamental (IBGE, 2001; 2011).
Permanência e evasão	Manutenção de elevadas taxas de evasão (18 % em 2000; 16 % em 2010) e distorção série-idade (30 % para 28 %) no ensino médio, indicando lacunas não atendidas por meritocracia e avaliações externas (SEDUC-GO, 2012).
Qualidade formativa vs. indicadores	Centralidade de metas numéricas e indicadores classificatórios, que priorizaram resultados mensuráveis em detrimento de abordagens pedagógicas complexas, conforme Harvey (2007) e Libâneo (2010).

Fonte: IBGE (2001; 2011); SEDUC-GO (2012); INEP (2007; 2009; 2011).

Entre 2005 e 2017, Goiás saiu de uma nota média de 3,9 para 4,6, superando a média nacional de 4,2. Esse crescimento evidencia não apenas uma elevação no desempenho médio dos estudantes, mas também a consolidação de práticas sistematizadas de acompanhamento, diagnóstico e intervenção pedagógica.

Imagem 1: Evolução do IDEB no Ensino Médio em Goiás e no Brasil (2005–2017)



Fonte: Observatório de Educação, 2019. Disponível em, <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br>. Acesso em, 15 jul. 2025.

É relevante observar, entretanto, que essa elevação não se deu de maneira espontânea ou uniforme. Conforme apontado em relatório do Instituto Unibanco (2019), Goiás foi a única rede estadual do país a superar a meta do MEC para o Ensino Médio em 2017, como observado na Imagem 1 com um crescimento de 1,5 ponto em dez anos, enquanto a média nacional variou apenas 0,3 ponto no mesmo período. Isso indica um esforço contínuo e articulado da rede em torno de metas de aprendizagem, com estratégias que envolveram desde avaliações periódicas, como a Avaliação Dirigida Amostral - ADA até a adoção de materiais didáticos estruturados “Aprender Mais” e práticas de gestão democrática e protagonismo juvenil em escolas como a Verany Machado e a José Ribeiro Magalhães.

Para ilustrar as principais iniciativas que marcaram a consolidação do modelo gerencial em Goiás, apresenta-se a seguir uma síntese gráfica extraída da publicação *Aprendizagem em Foco*, elaborada pelo Instituto Unibanco,

Imagem 2: As ações realizadas por Goiás



Fonte: Instituto Unibanco. 2019.

A meu ver, esse resultado é significativo, mas também ambíguo por um lado, revela a potência de políticas públicas bem estruturadas e continuadas; por outro, reafirma o peso que os indicadores passaram a exercer sobre o currículo, a rotina docente e a relação dos estudantes com a escola. Algumas cenas do documentário *Pro Dia Nascer Feliz* ajudam a delinear essa ambivalência, ao mostrar como a pressão por desempenho pode gerar frustração, evasão silenciosa e distanciamento afetivo em contextos de alta vulnerabilidade social.

Nesse sentido, cabe problematizar que os avanços obtidos pelo estado, embora elogiáveis, ocorreram à custa de que tipo de experiência escolar? Houve fortalecimento da formação cidadã e da construção coletiva de saberes, ou apenas uma adequação mais eficiente aos mecanismos de avaliação externa? Retomando a provocação feita por um dos professores

entrevistados no filme “a escola prepara para o quê?” é preciso tensionar a leitura meramente técnica dos indicadores e recolocar o debate sobre os fins da educação pública como prioridade.

Assim, os dados apresentados não encerram a análise, mas a ampliam. Eles revelam tanto as possibilidades de intervenção eficaz quanto os limites estruturais de um modelo de gestão que prioriza resultados mensuráveis, em detrimento de práticas pedagógicas mais sensíveis à diversidade, ao território e à subjetividade dos sujeitos escolares. Esse movimento será retomado na próxima seção 3.2, quando serão examinadas as reformas estruturais implementadas entre 2005 e 2010, período-chave para consolidação da lógica gerencial na educação goiana.

Em síntese, os indicadores de acesso, permanência e qualidade formativa corroboram a hipótese central de que as diretrizes neoliberais pautadas pela avaliação em larga escala e pela responsabilização quantitativa promoveram avanços iniciais em alfabetização e desempenho, mas geraram disparidades e limitação de práticas pedagógicas complexas (Bresser-Pereira, 2004; Libâneo, 2010).

As cenas de *Pro Dia Nascer Feliz* reforçam esse quadro ao expor vivências escolares que escapam dos números oficiais, evidenciando a distância entre indicadores agregados e realidades locais (Jardim, 2006).

3.2 REFORMAS EDUCACIONAIS ENTRE 2005 E 2010

Entre 2005 e 2010, a educação pública em Goiás passou por um período de transição institucional e discursiva, no qual os discursos de modernização começaram a se consolidar, ainda que as reformas de base neoliberal não tivessem se estabelecido como diretrizes estruturantes. Trata-se de uma fase de ambivalência, caracterizada, de um lado, pela ampliação do acesso e por melhorias na infraestrutura escolar, e, de outro, pela permanência de modelos pedagógicos tradicionais e pela ausência de políticas de avaliação sistêmica com implicações gerenciais. Conforme aponta Cury (2010), é comum que reformas educacionais se iniciem por mudanças na organização física e administrativa, antes de efetivar transformações no currículo e nas práticas pedagógicas movimento que também se observa em Goiás nesse período.

Durante o governo de Marconi Perillo (1999–2006), observou-se o fortalecimento de ações voltadas à ampliação da rede escolar e à melhoria das instalações físicas, com destaque para o projeto das “Escolas Padrão Século XXI”. Essas unidades foram concebidas com infraestrutura moderna, quadras cobertas, laboratórios e acessibilidade, visando romper com a

precariedade estrutural que historicamente marcava parte significativa da rede pública (SEDUC-GO, 2010). No entanto, tais avanços não foram acompanhados, de forma articulada, por reformas pedagógicas capazes de promover práticas inclusivas, dialógicas ou emancipatórias.

A ênfase permaneceu em estruturas físicas, como evidenciado pela construção das Escolas Padrão Século XXI e pela ampliação da rede física, enquanto faltavam políticas estruturadas de formação docente continuada. Essa lacuna fica evidente no fato de que o currículo estadual só foi instituído em 2011, e que, até então, as iniciativas de formação ocorriam de maneira fragmentada, sem articulação sistêmica com as metas pedagógicas ou com os resultados das avaliações (SEDUC-GO, 2010; Instituto Unibanco, 2019). O crescimento limitado nos indicadores dos anos finais do fundamental e médio, conforme os dados do INEP (2010), reforça a hipótese de que melhorias estruturais não foram acompanhadas por transformações profundas no plano pedagógico.

Importa destacar que, até esse momento, a gestão educacional em Goiás ainda operava segundo uma lógica híbrida, na qual conviviam vestígios do modelo burocrático weberiano com tentativas incipientes de adoção de práticas orientadas por resultados. Como discute Oliveira (2013), esse modelo burocrático prioriza a normatização de procedimentos e a centralização das decisões, o que tende a engessar as inovações pedagógicas e a limitar a autonomia das unidades escolares. Por isso, ainda não se identificavam elementos centrais da racionalidade gerencialista neoliberal, tais como bonificações por desempenho, metas quantificáveis e responsabilização individualizada de professores.

A ausência de um sistema estadual de avaliação com efeitos sobre a carreira docente e a incipiente articulação entre currículo, formação e resultados indicam que, naquele momento, ainda se encontrava em curso um processo de “preparação ideológica” para a adoção futura da Nova Gestão Pública. Em outras palavras, o ciclo 2005–2010 pode ser lido, conforme a perspectiva de Ball (2005), como uma fase de incubação de discursos de “eficiência” e “resultado”, os quais iriam se consolidar mais sistematicamente nos anos seguintes com o Pacto pela Educação e com a adesão ao Programa Jovem de Futuro, em parceria com o Instituto Unibanco.

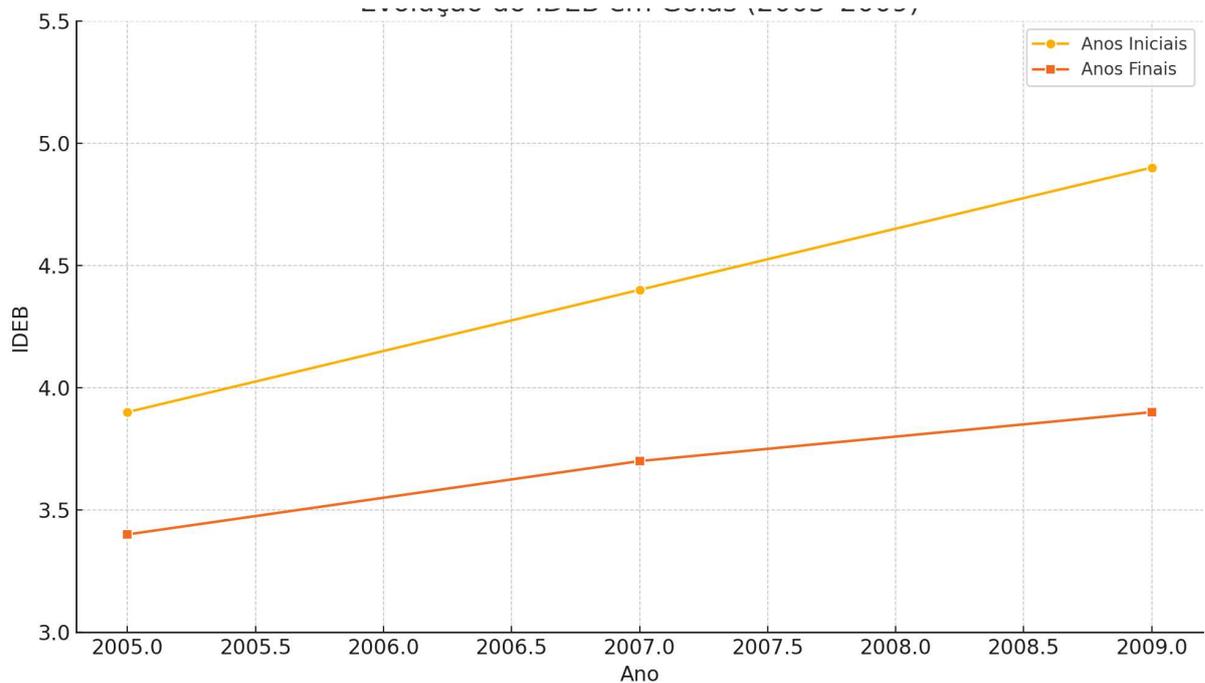
Assim, o diagnóstico da suposta “ineficiência” da escola pública passou a ser mobilizado como justificativa para a reorientação das políticas educacionais, deslocando progressivamente o foco dos direitos universais à educação para parâmetros voltados à mensuração de desempenho. Esse deslocamento dialoga com o que Dardot e Laval (2016) descrevem como o surgimento de uma racionalidade governamental baseada em indicadores e

metas, na qual a qualidade educacional passa a ser interpretada sob a ótica da eficiência técnica e da performance, e não mais como expressão do compromisso estatal com a formação integral dos cidadãos.

Esse enquadramento ganhou força com a volta de Marconi Perillo ao governo de Goiás, em 2011. Ainda durante o período de transição, o governador eleito declarou que sua gestão seria “o governo da educação” (Goiás, 2011), antecipando a centralidade política que o setor assumiria no novo ciclo. Sob a coordenação de Thiago Peixoto, a equipe de transição elaborou um relatório técnico que reuniu dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e inspeções in loco, apontando um conjunto de desafios estruturais e pedagógicos enfrentados pela rede estadual, desempenho aquém do esperado nas avaliações externas, altos índices de indisciplina, carências na infraestrutura escolar e desmotivação entre os profissionais da educação. Essa avaliação foi formalizada no “Relatório da Equipe de Transição 2011”, coordenada por Thiago Peixoto e publicado pelo Governo de Goiás, que subsidiou o redesenho das políticas educacionais para o quadriênio subsequente (Goiás, 2011).

Esse diagnóstico encontrou respaldo empírico nos dados do IDEB, entre 2005 e 2009, os anos iniciais do ensino fundamental em Goiás registraram um crescimento de 3,9 para 4,9, indicando avanços significativos. Em contrapartida, os anos finais mostraram uma progressão mais modesta, de 3,4 para 3,9, conforme o Gráfico 1.

Gráfico 1, Evolução do IDEB em Goiás nos anos iniciais e finais do ensino fundamental (2005–2009).



Fonte: Elaborado pela autora com dados do INEP (2024).

Embora os dados sugerissem certo dinamismo na etapa inicial, o posicionamento de Goiás no cenário nacional ainda era intermediário, o que, sob o olhar da equipe técnica, foi interpretado como sinal de estagnação relativa e necessidade de reformulação estrutural. A leitura desses indicadores, portanto, não nega os avanços obtidos, mas os contextualiza como insuficientes frente as metas de qualidades projetadas para o sistema público estadual.

Ao assumir esse desempenho como aquém do “potencial do estado”, a nova gestão passou a construir um discurso de crise que seria gradualmente instrumentalizado para justificar a adoção de reformas orientadas por lógicas empresariais. Essa estratégia discursiva é coerente com o que Ball (2005) denomina de “criação do problema educacional”, em que a suposta ineficiência da escola pública se torna argumento central para o deslocamento das políticas educacionais do campo do direito para o da performance. Trata-se de um processo no qual os princípios da racionalidade neoliberal como metas, indicadores, bonificações e responsabilização individual substituem progressivamente compromissos com a formação integral, a valorização docente e o investimento em equidade (Ball, 2005; Dardot; Laval, 2016). Assim, a educação passa a ser apresentada como um setor oneroso, ineficiente e incapaz de gerar resultados, legitimando, sob o pretexto da modernização, práticas gerencialistas que tensionam a noção de educação como bem público.

O documentário *Pro Dia Nascer Feliz* (2006), embora ambientado em outras regiões, antecipa algumas dessas tensões. Quando ouço os relatos de estudantes do sertão pernambucano

sobre a precariedade estrutural e a falta de sentido das aulas, reconheço ecos do diagnóstico feito pela gestão goiana no final da década. No entanto, enquanto o documentário propõe uma escuta comprometida com os sujeitos escolares, a política que se desenhava em Goiás optaria, posteriormente, por transformar esses problemas em indicadores, convertendo a complexidade educacional em planilhas de desempenho.

Esse deslocamento é decisivo. Entre 2005 e 2010, a gestão educacional ainda mantinha certa ambiguidade em que reconhecia as dificuldades, mas não havia ainda convertido a crise em justificativa para o controle técnico da escola. Foi um período liminar, marcado pela tensão entre o desejo de modernização e a resistência de práticas docentes que, mesmo atravessadas por limites materiais, ainda se sustentavam no vínculo humano. Por isso, considero que a década se encerra com um ponto de inflexão e a crise da escola pública deixa de ser apenas vivida e passa a ser discursivamente organizada, para a reestruturação neoliberal que se iniciaria formalmente em 2011.

3.3 INTENSIFICAÇÃO DA AGENDA NEOLIBERAL (2011–2018)

O ano de 2011 representa um ponto de inflexão na política educacional de Goiás, em que ao reassumir o governo estadual, Marconi Perillo instituiu o programa “Pacto pela Educação – Um futuro melhor exige mudanças”, que sistematizou um novo ciclo de reformas centradas na lógica da Nova Gestão Pública (BRASIL, 2004). O documento serviu como marco estratégico para a institucionalização de práticas inspiradas em modelos de eficiência administrativa, nas quais a educação passou a ser tratada como campo privilegiado de intervenção gerencial. A partir desse momento, princípios como responsabilização individual (accountability), meritocracia e performatividade foram integrados às rotinas escolares e aos instrumentos de avaliação, configurando uma mudança na racionalidade que orientava as ações do poder público. Tal movimento é coerente com o que autores como Stephen Ball (2005) descrevem como a ascensão da performatividade na educação, um regime de regulação em que o valor das práticas pedagógicas é mediado por sua mensurabilidade e por sua capacidade de gerar resultados conforme padrões externos, muitas vezes descolados das dinâmicas escolares locais. Em consonância, Dardot e Laval (2016) apontam que essa racionalidade neoliberal reconfigura o papel do Estado, que deixa de ser garantidor de direitos para operar como avaliador contínuo da produtividade dos sujeitos, inclusive no campo educacional.

Composto por cinco eixos estratégicos e 25 ações, o programa Pacto pela Educação estruturou a reorganização do sistema estadual sob o paradigma da performance e da

competição institucionalizada. Uma de suas ações centrais foi a consolidação do Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (SAEGO), que institucionalizou avaliações externas em larga escala com aplicação anual para estudantes da rede estadual (Goiás, 2012). A esse instrumento se somaram dois dispositivos simbólicos e operacionais que reforçaram a lógica de concorrência entre escolas a afixação pública das chamadas “placas do IDEB” painéis visíveis nos muros das unidades escolares com a nota da escola no índice e a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Goiana (IDEGO), métrica interna desenvolvida pela Secretaria de Educação para mensurar o desempenho escolar com base em frequência, rendimento acadêmico e participação em avaliações externas (Instituto Unibanco, 2019).

A imagem 3 a seguir ilustra essa prática de publicização de resultados, evidenciando como a visibilidade dos indicadores se tornou um mecanismo de regulação simbólica e disciplinar entre unidades escolares,

Imagem 3: Placas do IDEB” fixadas nas escolas estaduais de Goiás



Fonte: Rocha e Ferreira, 2017.

Esse tipo de exposição pública da nota escolar, segundo Rocha e Ferreira (2017), inscreve-se em um modelo de responsabilização que opera tanto pelo incentivo quanto pela punição simbólica. Em seu estudo sobre políticas avaliativas, as autoras analisam como os mecanismos de controle por desempenho para medir a eficácia das escolas reforçam disputas por prestígio institucional e acabam por produzir efeitos colaterais indesejados, como o estreitamento curricular e a intensificação da pressão sobre professores e alunos. Essa lógica aparece também no documentário *Pro Dia Nascer Feliz*, em que estudantes relatam o peso das avaliações externas sobre sua rotina escolar, marcando uma convergência entre a política goiana

pós-2011 e as práticas criticadas no filme. Como observam Dardot e Laval (2016), trata-se de uma racionalidade que opera pela generalização da concorrência e da comparação permanente, submetendo os sujeitos escolares à lógica da avaliação contínua como forma de gestão da conduta.

Esse conjunto de medidas intensificou a lógica de gestão por resultados, conforme se vê na máxima gerencialista “o que não é medido, não melhora” internalizada pela SEDUC à época. As escolas passaram a ser comparadas entre si e cobradas com base nos seus respectivos indicadores, instaurando um regime de vigilância estatística que, como advertia Apple (2003), transforma a pedagogia em contabilidade. A racionalidade da performatividade, já perceptível no documentário *Pro Dia Nascer Feliz*, deixa agora de ser indício e passa a ser política oficial.

Paralelamente, foi instituído o Programa Reconhecer, que atrelava a concessão de bônus financeiros ao desempenho de professores e profissionais da escola. Inicialmente, os critérios incluíam assiduidade, cumprimento de planejamento quinzenal e elevação dos resultados dos estudantes em avaliações. Ao precificar o mérito, o governo passou a tratar a docência como variável produtiva, sujeita aos princípios de eficiência e recompensa, deslocando o vínculo pedagógico para uma relação funcional entre esforço e retorno. Como já analisado por Laval e Dardot (2017), esse tipo de racionalidade converte a escola pública em espaço de simulação empresarial, orientado mais pelo controle de desempenho do que pelo compromisso formativo.

Essa reorganização também alcançou o currículo em 2013, foi implantado o Currículo-Referência de Goiás, um modelo padronizado com expectativas de aprendizagem detalhadas por bimestre, da educação infantil ao ensino médio. O objetivo declarado era assegurar homogeneidade pedagógica e foco no que seria “essencial”, ou seja, os conteúdos avaliados nas provas externas. Na prática, consolidava-se uma concepção redutora de ensino, pautada por treinamentos, guias unificados e foco nos resultados. Segundo Ivo (2020), 72% dos professores entrevistados em sua amostra relataram que os conteúdos mais cobrados nas avaliações passaram a nortear o foco institucional; 68% apontaram perda de autonomia pedagógica com as políticas de performance (Ivo, 2020, p. 92).

Do ponto de vista dos indicadores, os efeitos foram imediatos. O IDEB do ensino médio em Goiás, historicamente considerado crítico, saltou de 3,7 em 2011 para 4,3 em 2017 à época, o maior índice do país como foi apresentada na Imagem 1.

Nos anos finais do fundamental, o estado alcançou o terceiro lugar nacional em 2017 e tais resultados foram celebrados institucionalmente como evidência de que a “educação de resultados” havia se consolidado. Contudo, como reconhece o próprio Relatório de Monitoramento do PEE-GO (2023), os avanços numéricos não correspondem a um salto

estrutural. Apenas 22,7% das metas foram efetivamente cumpridas; o restante permanece em estágios iniciais ou inconclusos (Goiás, 2023, p. 21). Além disso, o vencimento médio da carreira docente segue defasado em relação ao piso nacional, a rotatividade de professores atinge patamares alarmantes e, em 2019, 39% dos docentes atuavam sob contratos temporários (Goiás, 2023, p. 33–34).

A racionalidade neoliberal alcança seu ápice no ciclo 2015–2018, quando o governo estadual tenta transferir a gestão de escolas públicas para Organizações Sociais (OS). Inspirado no modelo hospitalar, o projeto pretendia terceirizar a administração de até 23 escolas, repassando recursos e metas a entidades privadas sem fins lucrativos. A proposta encontrou forte resistência, estudantes ocuparam 27 escolas em protesto, movimentos sociais denunciaram a “privatização disfarçada” e o Ministério Público acionou judicialmente o governo, impedindo a efetivação dos contratos.

Esse episódio exemplifica os limites políticos da aplicação irrestrita da racionalidade gerencial na educação básica. Apesar do ambiente institucional favorável à tecnocracia, a tentativa de submeter o fazer educativo à lógica empresarial encontrou resistência organizada suficiente para travar sua implementação. Ao final de 2018, nenhuma escola regular da rede estadual havia sido transferida para OSs, embora algumas unidades profissionalizantes como o Basileu França já estivessem sob essa gestão desde antes.

Se, por um lado, o período 2011–2018 consolidou Goiás como “referência nacional” em educação por resultados, por outro, aprofundou contradições fundamentais. A escola pública foi recodificada como unidade produtiva, os docentes como operadores de metas, e os estudantes como pontos em rankings. Entretanto, como mostra o estudo de Junqueira (2022), essa lógica não reverbera de forma homogênea na base escolar, em sua pesquisa empírica com professores da rede estadual de Goiânia e Hidrolândia, 80% dos docentes entrevistados indicaram a formação cidadã como finalidade prioritária da escola, seguida por valores morais 73% e o preparo para o mercado de trabalho 70%. Quando perguntados sobre o que define uma escola de qualidade, os critérios mais mencionados foram a relação professor-aluno 77% e a organização do ambiente escolar 70%; apenas 17% valorizaram as avaliações externas como parâmetro de qualidade (Junqueira, 2022, p. 185–191). A tensão entre os valores democráticos da formação crítica e a lógica tecnocrática da produtividade revela um campo educacional em disputa.

Essa ambiguidade já havia sido intuída no documentário *Pro Dia Nascer Feliz*, quando a professora Denise questiona a permanência de práticas esvaziadas de sentido “vamos continuar assim?”. A racionalidade neoliberal, naquele momento apenas insinuada, ganha agora contornos normativos. Contudo, os relatos de professores, os protestos estudantis e as

frustrações das comunidades escolares reiteram que a educação não cabe nos relatórios. Como adverte Bresser-Pereira (2004), a política pública não pode ser reduzida à mera técnica; quando isso ocorre, corre-se o risco da tecnocratização esvaziar a dimensão política da escola.

Em síntese, a intensificação da agenda neoliberal em Goiás entre 2011 e 2018 gerou impactos tangíveis sobre a organização escolar, as práticas pedagógicas e as subjetividades docentes e discentes. Elevou-se o IDEB, mas ao custo da simplificação curricular, da precarização do trabalho e da fragilização do sentido público da educação. Os dados aqui descritos mostram a eficiência do modelo para gerar resultados numéricos, mas revelam também sua limitação para construir uma escola que acolha, forme e emancipe. Ao dialogar com as imagens e falas de *Pro Dia Nascer Feliz*, percebo que a lógica da performatividade atravessa os anos e os territórios, mas as resistências silenciosas ou organizadas também persistem, lembrando que, mesmo sob o peso da tecnocracia, a escola segue sendo um espaço de disputa.

Essa discrepância revela que, apesar da imposição de metas e da padronização curricular, a docência continua sendo atravessada por compromissos éticos, políticos e afetivos que resistem à captura gerencial. Os professores ouvidos por Junqueira (2022) mencionam como central a formação crítica de cidadãos, a mediação de valores e a promoção da autonomia intelectuais dimensões que não cabem nos indicadores. O quadro 3 a seguir sistematiza esse contraste entre o modelo tecnocrático que orientou as reformas em Goiás e a concepção docente observada no cotidiano escolar.

Quadro 7: Contrastes entre a racionalidade neoliberal e as concepções docentes

Dimensão	Lógica Neoliberal / Gerencialista	Concepção Docente (Junqueira, 2022)
Finalidade da escola	Melhoria de indicadores de desempenho	Formação cidadã e ética
Critério de qualidade	Resultados em avaliações externas	Relação professor-aluno e ambiente escolar
Função docente	Executor de metas e planejamentos centralizados	Mediador crítico e formador de sujeitos
Foco curricular	Preparação para provas e exames padronizados	Desenvolvimento integral do aluno
Gestão da escola	Controle por resultados e bônus por performance	Participação democrática e autonomia
Valor atribuído ao aluno	Unidade produtiva a ser mensurada	Sujeito histórico em formação

Fonte: elaborado pela autora com base em Junqueira (2022).

Esse quadro me ajuda a pensar que, mais do que modelos antagônicos, temos aqui duas racionalidades em disputa dentro da mesma escola pública. De um lado, a política institucional impõe métricas, metas e ranqueamentos; de outro, professores, alunos e comunidades insistem em afirmar sentidos que escapam à lógica da mensuração. Essa fricção não é abstrata ela se materializa em rotinas, em planos de aula reescritos para caberem no tempo dos simulados, em reuniões pedagógicas esvaziadas de escuta, em professores que se afastam por adoecimento psíquico diante de exigências inatingíveis.

Mais uma vez relembro, aqui, a sequência do documentário em que a professora Denise questiona a perpetuação de práticas escolares inócuas. Aqui novamente a pergunta que ela faz “vamos continuar assim?”, sua fala ressoa com o que escuto hoje nas salas dos professores em Goiás. A pergunta permanece viva porque os dilemas não cessaram apenas mudaram de linguagem. A promessa da excelência gerencial cobrou um preço alto, o silenciamento do pedagógico, a despolitização do currículo, a individualização da responsabilidade pelo fracasso. A escola tornou-se espaço de cobrança, mas perdeu, em muitos casos, sua potência como espaço de cuidado e construção coletiva.

Também me inquieta perceber como a linguagem empresarial se normalizou entre nós. Já não soa estranho ouvir expressões como “cliente da educação”, “produtividade docente” ou “cumprimento de metas escolares”. Essa naturalização da lógica de mercado é, talvez, o efeito mais duradouro das reformas neoliberais ela altera não só o que fazemos, mas também como pensamos a escola. Ao internalizar a performatividade como valor, corremos o risco de esquecer que a educação é, antes de tudo, uma experiência de vínculo e transformação.

Por isso, ao finalizar este item, escolho me alinhar com as resistências que continuam pulsando dentro da escola pública. Apesar da força da racionalidade gerencial, ela não deu conta de apagar a escuta, a crítica e o desejo de ensinar com sentido. Como mostram os dados, os professores seguem apostando na educação como caminho de formação ética, cidadã e emancipadora mesmo quando o sistema lhes pede apenas resultados. Em tempos de padronização e controle, lembrar que a escola ainda pode ser espaço de encontro é, em si, um gesto político.

3.4 CONSOLIDAÇÃO DO MODELO GERENCIAL (2019–2025)

O ciclo iniciado em 2019, sob a gestão do governador Ronaldo Caiado, caracterizou-se pela continuidade e ampliação de práticas gestoras orientadas pela Nova Gestão Pública (NGP). A permanência do Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (SAEGO), a

implementação de simulados regulares e a intensificação do monitoramento por plataformas digitais sinalizam um aprofundamento da racionalidade performativa na administração educacional. A nomeação de uma equipe técnica voltada para metas e resultados com destaque para a condução da então secretária Fátima Gavioli contribuiu para consolidar o discurso de eficácia gerencial, frequentemente exemplificado pelo desempenho de Goiás no IDEB de 2019, quando o estado alcançou 4,8 no ensino médio, mantendo-se entre os líderes nacionais (SEDUC, 2024, p. 13).

O que se observa, portanto, não é uma ruptura com o ciclo anterior (2011–2018), mas uma expansão de seus pressupostos. A ampliação do número de colégios militares e cívico-militares integra esse movimento segundo a SEDUC (2024, p. 12), Goiás contava com 76 unidades desse modelo em 2023, atendendo a mais de 100 mil estudantes. A justificativa oficial centrada na busca por disciplina e melhores resultados convive com a crítica de que esse formato acentua práticas hierarquizadas, que tendem a reforçar a lógica de padronização e controle já discutida em seções anteriores deste capítulo.

Outro elemento relevante foi a criação do Programa Bolsa Estudo, instituído em 2021. Destinado inicialmente a alunos do ensino médio da rede estadual, o benefício condicionava o repasse financeiro à frequência mínima e ao bom desempenho escolar. Em 2022, mais de 240 mil estudantes foram contemplados, e, em 2024, o programa foi estendido ao 9º ano do ensino fundamental (Goiás, 2023, p. 21). Ainda que o programa represente um importante incentivo à permanência, sobretudo para jovens em situação de vulnerabilidade, ele também reforça o viés gerencial de indução por resultados, articulando assistência social a critérios de desempenho e reforçando mecanismos de responsabilização individual.

Em relação à infraestrutura, a gestão estadual promoveu ações de recuperação e modernização, como o programa Revisa Goiás, que destinou recursos à reforma de unidades escolares e à conclusão de obras paralisadas desde gestões anteriores. Houve também a distribuição de mais de 150 mil *chromebooks* para estudantes do ensino médio e cerca de 21 mil *notebooks* para professores, especialmente no contexto da pandemia (Goiás, 2023, p. 26). Tais iniciativas demonstram uma preocupação com a atualização tecnológica da rede, mas foram acompanhadas por medidas de austeridade em que a extinção de benefícios como o quinquênio e a licença-prêmio e a limitação de reajustes salariais a uma parcela dos profissionais (apenas 17,97% dos docentes tiveram reajuste em 2022), conforme aponta o próprio relatório oficial (Goiás, 2023, p. 33–34). Este contraste explicita a tensão entre modernização técnica e contenção de direitos profissionais, elemento característico da gestão orientada por eficiência fiscal.

A seguir, apresenta-se um quadro-síntese das estratégias adotadas entre 2019 e 2025, com base nas Diretrizes Operacionais da SEDUC-GO,

Quadro 8: Gestão Educacional por Resultados em Goiás (2019–2025)

Eixo de Ação	Instrumentos e Estratégias	Objetivo Declarado
Avaliação e Monitoramento	SAEGO, Simulados, Conecta IDEB, SAFE	Medir desempenho individual e coletivo
Planejamento Escolar	PMA com metas por escola	Alinhar planos escolares aos indicadores estaduais
Responsabilização Docente	Metas atreladas ao desempenho docente	Gestão de pessoas por performance
Formação Docente	Participação em cursos como critério de avaliação	Aumentar eficácia pedagógica
Governança por Dados	Dashboards, relatórios e cruzamento de dados	Intensificar a prestação de contas e o controle sistêmico

Fonte: SEDUC-GO, 2024, p. 10–26.

A densidade técnica das diretrizes operacionais da SEDUC evidencia, a meu ver, não apenas uma estratégia de gestão orientada por eficiência, mas a consolidação de uma racionalidade que redefine o próprio sentido do trabalho pedagógico. A obrigatoriedade dos Planos de Melhoria da Aprendizagem (PMA), baseados nos resultados do SAEGO, reorganiza o cotidiano escolar sob o princípio da responsividade, deslocando gradativamente a autonomia dos coletivos escolares. Em minha leitura, o uso intensivo de painéis gerenciais e placas embora ofereça ganhos em termos de monitoramento tende a transformar professores e estudantes em operadores de metas, o que remete diretamente às tensões discutidas por Dardot e Laval (2016) no que se refere à performatividade como mecanismo de subjetivação como já descrito anteriormente. Como também alertam Almeida e Chaves (2007, p. 4), esse tipo de tecnologia de gestão não se limita à medição de resultados, mas estruturas relações de poder, instituindo uma cultura da prestação de contas que muitas vezes obscurece os processos formativos e os vínculos pedagógicos.

Apesar da formalização de instrumentos de planejamento e monitoramento, os resultados obtidos indicam limites importantes nas estratégias implementadas. Segundo o 3º Relatório de Monitoramento e Avaliação do Plano Estadual de Educação (PEE-GO), até 2022, apenas 22,7% das metas haviam sido efetivamente cumpridas, enquanto 38,6% ainda estavam no estágio inicial de implementação (Goiás, 2023, p. 19). O índice de atendimento a crianças de 0 a 3 anos na educação infantil, por exemplo, alcançou 48,6%, valor abaixo da meta de 50%

prevista para 2020. Já o IDEB do ensino médio em 2021 foi de 4,0, inferior à meta projetada de 4,7 (Goiás, 2023, p. 26).

Esse cenário revela não apenas a dificuldade de transformar diretrizes em ações efetivas, mas também os limites de uma lógica gerencial que atribui centralidade à mensuração de resultados. A gestão orientada por indicadores, embora útil para nortear o planejamento, não consegue por si só superar entraves de ordem estrutural e histórica. As desigualdades territoriais, a rotatividade docente e a ausência de estratégias de acompanhamento pedagógico continuado seguem como fatores críticos.

Quadro 9: Indicadores de desempenho e metas do PEE-GO até 2022

Meta Avaliada	Situação Atual (2022)	Meta Prevista até 2024	Observações
Cumprimento total das metas do PEE-GO	22,7%	100%	38,6% ainda em estágio inicial
IDEB – Ensino Médio (2021)	4,0	4,7	Meta não atingida
Atendimento na educação infantil (0–3)	48,6%	50% (até 2020)	Meta parcialmente cumprida

Fonte: Elaborado pela autora com base em Goiás (2023, p. 19; 26).

Ainda que o governo estadual tenha anunciado avanços em outras etapas, como nos anos iniciais do ensino fundamental (IDEB 2023, 6,3) e nos anos finais (5,5), o ensino médio continua a apresentar desempenho abaixo do esperado ficando em 4,8 diante da meta de 5,0 (INEP, 2024). Essa divergência entre metas e resultados, sobretudo no segmento historicamente mais vulnerável da educação básica, sinaliza a necessidade de repensar os critérios de sucesso adotados nas políticas públicas.

Na prática, a centralidade da avaliação externa e da gestão por metas tem moldado o cotidiano escolar, deslocando o foco da formação integral para o cumprimento de indicadores. Como educadora que vivência o chão da escola, percebo que tais estratégias, ainda que bem-intencionadas, acabam por produzir efeitos ambíguos que ao mesmo tempo em que orientam intervenções, impõem ritmos e prioridades que nem sempre dialogam com a realidade concreta das comunidades escolares. É preciso reconhecer que nenhuma política educacional se sustenta apenas na medição a aprendizagem, para ser significativa, requer vínculos, escuta e tempo.

3.5 IMPLICAÇÕES PARA PROFESSORES E ESTUDANTES

Ao se observar o percurso das políticas educacionais em Goiás nas últimas duas décadas, torna-se evidente que os impactos sobre professores e estudantes extrapolam o plano das metas institucionais e adentram o cotidiano escolar de forma concreta. O que outrora se apresentava como estratégia de modernização fundamentada em metas, avaliação de desempenho e responsabilização passou a se traduzir em alterações significativas nas rotinas de planejamento docente e nas vivências estudantis. Essa transição do plano estratégico para o experiencial exige atenção às vozes que vivenciam a política, o professor que ajusta seu plano de aula à lógica dos simulados; o estudante que permanece na escolas graças ao auxílio financeiro, mas cuja formação integral ainda está em disputa.

No caso dos professores, os efeitos da consolidação do modelo gerencial são marcados por ambivalência. Houve investimento em capacitação docente, com foco nas disciplinas centrais do SAEGO matemática e língua portuguesa, mas a promessa de valorização salarial não se concretizou. O Plano Estadual de Educação (PEE-GO) registra que “essa ação não ocorreu”, limitando-se a bonificações vinculadas à assiduidade e ao desempenho, em vez de melhorias estruturantes nas carreiras.

Quadro 10: Valorização docente em Goiás (2011–2023)

Dimensão	Implementação	Limitações observadas
Formação continuada	Incentivada via Diretrizes 2024	Foco excessivo em conteúdos cobrados nas avaliações externas
Bonificação por desempenho	Programas Reconhecer e afins	Não alcança toda a rede; baseada em metas numéricas externas
Piso salarial	Parcialmente cumprido após mobilização sindical (17,97%)	Congelamento de promoções; extinção de benefícios como quinquênio

Fonte: Goiás (2023, p. 21); SEDUC (2024, p. 26)

O redirecionamento do trabalho docente é confirmado por dados da pesquisa de Ivo (2020), segundo a qual 72% dos professores declararam ter ajustado seus planejamentos às exigências das avaliações externas, e 68% relataram perda de autonomia pedagógica. Além disso, o Relatório de Monitoramento do PEE-GO mostra que, em 2019, 39% dos docentes da rede estadual estavam contratados temporariamente, revelando instabilidade e fragilidade institucional.

Quadro 11: Impactos sobre o trabalho docente

Efeito identificado	Percentual/Fonte
Redirecionamento do planejamento	72% – Ivo (2020, p. 92)
Perda de autonomia pedagógica	68% – Ivo (2020, p. 92)
Contratos temporários	39% – GOIÁS (2023, p. 13)

Fonte: Ivo (2020); PEE-GO (2023)

Para os estudantes, os resultados das políticas são igualmente tensionados. Entre 2012 e 2021, a taxa de conclusão do ensino médio na idade adequada aumentou de 54,3% para 77,9% . Houve também avanço na aprendizagem adequada em língua portuguesa, que subiu de cerca de 35% para aproximadamente 55% entre 2011 e 2019. Contudo, esses avanços quantitativos não foram acompanhados por uma redução significativa das desigualdades. Em 2019, apenas 7,7% dos estudantes pretos alcançaram aprendizagem adequada em matemática, contra 22,7% dos estudantes brancos (Goiás, 2023).

Quadro 12: Indicadores educacionais de estudantes goianos (2012–2023)

Indicador	2012	2021/2023
Conclusão do EM até 19 anos	54,3%	77,9%
Aprendizagem adequada – LP – EM	~35%	~55%
Aprendizagem matemática – pretos	–	7,7%
Aprendizagem matemática – brancos	–	22,7%

Fonte: Goiás (2023)

Tais dados reforçam o alerta lançado no documentário *Pro Dia Nascer Feliz* (2007), em que os estudantes relatam como a pressão por resultados e o foco em desempenho obscurecem outras dimensões da formação humana. O foco intensivo em português e matemática resultou na redução da carga horária de disciplinas como artes, filosofia e sociologia, como apontado por Ivo (2020, p. 83), implicando o empobrecimento curricular e a restrição da formação crítica e cidadã.

Além disso, a pandemia de COVID-19 expôs fragilidades estruturais, a taxa de conclusão do ensino médio caiu para 70,9% em 2021, e o abandono cresceu. A resposta do governo com a distribuição de notebooks e ensino remoto mitigou parcialmente os efeitos, mas não reverteu integralmente os prejuízos acumulados como aponta Ivo (2020).

Diante disso, percebe-se que os maiores beneficiários da lógica gerencial foram os indicadores quantitativos. Professores e estudantes, protagonistas da política educacional, enfrentaram limites concretos, os primeiros tiveram sua autonomia tensionada; os segundos, embora com avanços, ainda convivem com desigualdades marcantes. Como educadora, reconheço os progressos registrados, mas reitero que nenhuma meta substitui o diálogo, a escuta e a vivência escolar como espaços de humanização.

3.6 AVANÇOS E DESAFIOS NA EDUCAÇÃO GOIANA SOB A PERSPECTIVA NEOLIBERAL

De acordo com todos os dados analisados nesta pesquisa observa-se que a trajetória da educação em Goiás nas duas últimas décadas revela um movimento complexo, no qual ganhos estruturais e de desempenho convivem com desigualdades persistentes e tensões não resolvidas. Sob a influência crescente de políticas de matriz neoliberal, as reformas implementadas no estado promoveram, de um lado, avanços tangíveis, como a expansão da cobertura, melhoria de indicadores de desempenho e modernização da infraestrutura. De outro, introduziram lógicas gerenciais que, ao priorizar eficiência, metas e resultados, tensionaram a natureza pública, democrática e inclusiva da educação. Este item busca examinar, de forma crítica e fundamentada, os progressos e os desafios que marcam o atual cenário educacional goiano, articulando os dados empíricos, os aportes teóricos e a análise fílmica como dispositivos de compreensão ampliada da realidade.

Em termos objetivos, os avanços são inegáveis. O estado ampliou significativamente a taxa de escolarização e reduziu a evasão em todas as etapas da educação básica. Entre 2012 e 2019, a taxa líquida de matrícula no ensino médio cresceu de 66% para 76% (SEDUC, 2024), enquanto o percentual de jovens de até 19 anos que concluíram essa etapa subiu de 54,3% para 77,9%. No IDEB, Goiás obteve destaque nacional, atingindo nota 4,7 no ensino médio em 2019 e mantendo-se nas primeiras posições nos ciclos seguintes (MEC, 2024). Investimentos em tecnologia como a distribuição de *chromebooks*, laboratórios móveis, expansão de escolas em tempo integral e construção de unidades Padrão Século XXI contribuíram para esse salto estrutural.

Esses indicadores dialogam diretamente com a proposta de *accountability* defendida por autores como Bresser-Pereira (2004), que concebe a administração pública como orientada por resultados, eficácia e controle gerencial. Em Goiás, esse modelo encontrou tradução prática no

Sistema de Avaliação Educacional (SAEGO), no programa Reconhecer e nas diretrizes operacionais da SEDUC. Os quadros a seguir sintetizam os principais avanços alcançados,

Quadro 13: Indicadores de progresso na educação goiana (2010–2023)

Indicador	2010	2019	2023
Taxa líquida de matrícula (ens. médio)	66%	76%	77,4%
IDEB – Ensino Médio	3,9	4,7	4,8
Jovens que concluem EM até 19 anos	54,3 %	77,9%	70,9% (2021, pós-pandemia)
Escolas em tempo integral	74	184	244
Alunos com aprendizado adequado em LP (5º ano)	39%	61%	63%

Fonte: SEDUC (2024), MEC (2024), Goiás (2023)

Contudo, tais resultados não devem apagar os desafios que resistem ou se transformam. A educação infantil, por exemplo, retrocedeu, a taxa de atendimento de crianças de 4–5 anos caiu de 89,1% (2016) para 86,6% (2019), abaixo da meta de universalização (Goiás, 2023). A oferta de creches segue insuficiente, com 26,8% de cobertura para a faixa de 0 a 3 anos, inferior à média nacional (37,9%). Além disso, persistem desigualdades regionais, o norte goiano e municípios de pequeno porte concentram as piores taxas de analfabetismo e distorção idade-série.

Essas limitações revelam os efeitos paradoxais da racionalidade neoliberal. Embora os mecanismos de avaliação e incentivo tenham impulsionado o desempenho médio, eles pouco incidiram sobre as desigualdades históricas e estruturais. Conforme Freitas (2018), a ênfase em resultados desconsidera as condições contextuais que moldam o aprendizado, responsabilizando atores escolares por fracassos que extrapolam suas possibilidades. Em Goiás, esse modelo consolidou uma responsabilização individualizada sobre professores, gestores e estudantes e minimizou a abordagem sistêmica dos problemas educacionais. Tal crítica é recorrente no discurso docente (Junqueira, 2022) e ressoa no documentário “*Pro Dia Nascer Feliz*” (2007), que denuncia a culpabilização do indivíduo frente as falhas do sistema.

Além disso, como evidenciado nos capítulos anteriores, o modelo adotado tem impactos significativos sobre o trabalho docente. A valorização profissional tornou-se sinônimo de bonificação por desempenho, e não de carreira estruturada. Dados do SINTEGO apontam congelamento salarial, eliminação de adicionais e alta rotatividade, especialmente nas escolas do interior (Goiás, 2023). Como educadora, percebo que a lógica performativa, embora produza dados que impressionam, fragiliza a experiência pedagógica, os planejamentos são cada vez

mais formatados por planilhas; a formação docente, instrumentalizada; e a gestão, hierarquizada em torno de placas e listas. O Quadro 14 sistematiza os principais desafios vigentes,

Quadro 14: Desafios persistentes na educação goiana (2010–2023)

Dimensão	Desafio	Fonte
Educação infantil	Queda de atendimento na pré-escola	GOIÁS (2023)
Equidade regional	Concentração do analfabetismo em cidades pequenas	GOIÁS (2023)
Valorização docente	Congelamento salarial, perda de direitos	GOIÁS (2023), SINTEGO
Novo Ensino Médio	Dificuldade na implementação dos itinerários	MEC (2024)
Infraestrutura desigual	Escolas rurais e urbanas periféricas sem estrutura	GOIÁS (2023)
Formação integral	Redução curricular e foco em LP e matemática	Ivo (2023), MEC (2024)

Fonte: Feito pela autora.

A crítica à hegemonia neoliberal torna-se ainda mais relevante ao correlacionar os dados empíricos com o conteúdo do documentário analisado em “*Pro Dia Nascer Feliz*” mostrou, há quase duas décadas, a desigualdade educacional como experiência vivida, escolas sem estrutura, professores exaustos, estudantes desmotivados e realidades irreconciliáveis entre o ensino público periférico e o privado de elite. Goiás, embora tenha avançado, ainda reproduz tais dinâmicas em proporções e formas diferentes, mas igualmente preocupantes.

A racionalidade gerencial incorporada às políticas públicas educacionais, ao adotar métricas e ranqueamentos como linguagem dominante, desloca o centro da ação pedagógica para o campo do controle. A escola pública deixa de ser um espaço de formação crítica e passa a operar como máquina de prestação de contas (SEDUC, 2024). As diretrizes que mencionam equidade e inclusão funcionam sob uma lógica que, muitas vezes, as impede de se realizar plenamente (SEDUC, 2024, p. 23–26). É nesse ponto que os dados da UNESCO (2024) adquirem relevância, a estagnação global na redução da evasão escolar, os cortes no financiamento público e a centralidade dos rankings evidenciam que o fenômeno transcende Goiás, mas se atualiza com força no estado.

O Quadro 15 sintetiza os pontos de convergência entre o documentário e a realidade goiana recente,

Quadro 15, Convergências entre o documentário “*Pro Dia Nascer Feliz*” e a realidade educacional goiana (2007–2023)

Tema	Documentário (2007)	Goiás (2023)
Infraestrutura escolar	Escolas precárias (PE)	Melhorias estruturais, mas ainda há desigualdades regionais
Falta de professores	Carência em áreas como matemática	Avanços nos concursos, mas rotatividade persiste no interior
Violência escolar	Casos de agressão e abandono	Expansão das escolas cívico-militares como resposta
Desigualdade de expectativas	Jovens pobres sem perspectiva	Disparidades entre escolas públicas e privadas ainda persistem
Medicalização do fracasso	Alunos culpabilizados por dificuldades	Lógica meritocrática reforça individualização dos problemas

Como autora e educadora, observo que a tentativa de alinhar educação pública a parâmetros de eficiência e produtividade não é, em si, negativa. O problema reside quando essa eficiência se sobrepõe ao projeto pedagógico e à formação integral. É preciso superar a dicotomia entre qualidade e equidade, entendendo que ambas são interdependentes. A valorização docente, a formação crítica e o respeito às singularidades territoriais não são obstáculos à eficiência são, na verdade, suas condições de possibilidade. Retomar a centralidade da educação como bem público implica revisar os indicadores, sim, mas também reconstruir os vínculos, entre escola e comunidade, entre dados e sentidos, entre metas e humanidade.

Em síntese, a experiência goiana explica as promessas e limites das reformas inspiradas no ideário neoliberal. Ao mesmo tempo em que promoveu ganhos mensuráveis, a lógica gerencial operou deslocamentos que precisam ser enfrentados criticamente, a fragmentação curricular, a sobrecarga docente, a padronização da aprendizagem e o risco de abandono da função social da escola. O desafio, portanto, é pensar políticas educacionais que articulem eficiência com justiça, resultados com equidade, metas com sentido. E, sobretudo, que não esqueçam que, por trás dos números, estão sujeitos professores e estudantes que, todos os dias, tentam fazer nascer um dia melhor, apesar das contradições.

Apesar da visibilidade conquistada pelos bons resultados, especialmente no IDEB, é importante relativizar o que tais índices, por si só, conseguem captar. Muitos estudantes que contribuem para essas notas saem da escola com lacunas significativas, não apenas em conteúdos que não são alvo de avaliação, mas também em competências sociais, políticas e emocionais. A ênfase quase exclusiva nas disciplinas cobradas pelas provas externas, como língua portuguesa e matemática, tende a ofuscar a formação integral preconizada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais. O que se percebe, na prática, é um deslocamento da finalidade da escola, de espaço de formação ampla para ambiente de treino técnico, quase fabril.

Essa mudança, ainda que silenciosa, provoca efeitos que só emergem plenamente anos depois, nas trajetórias de vida e trabalho dos jovens egressos.

Nesse ponto, enquanto educadora e pesquisadora, percebo que a análise técnica exige também uma escuta sensível do cotidiano. Enquanto educadora, escuto com frequência relatos de professores e estudantes que expressam cansaço diante da rotina escolar marcada por metas e relatórios. A escola, que deveria ser lugar de descoberta e pertencimento, torna-se, em muitos casos, cenário de pressão e frustração. E não se trata de negar os avanços – há, de fato, mais alunos frequentando a escola e mais dados disponíveis para orientar a gestão. Mas há também menos tempo para a escuta, menos espaço para a criação pedagógica e menos liberdade para o diálogo entre saberes. A gestão por resultados, se não for constantemente tensionada por uma gestão humanizada, corre o risco de produzir aquilo que Bauman (2001) chamaria de “soluções eficientes para problemas mal formulados”.

Outro desafio que surge da análise é o esvaziamento do papel do currículo enquanto projeto cultural e político. Com a implementação do Novo Ensino Médio, observa-se um aumento de ofertas optativas pouco articuladas entre si, muitas vezes determinadas pela disponibilidade de profissionais e pela facilidade de operacionalização. A formação técnico-instrumental ganha destaque, mas o vínculo entre o que se aprende na escola e os desafios contemporâneos da sociedade brasileira permanece frágil. Em Goiás, há relatos de estudantes que concluem o ensino médio sem nunca terem tido aulas regulares de filosofia ou sociologia disciplinas fundamentais para o exercício da cidadania crítica. A seguir, sistematiza-se esse paradoxo entre cobertura e conteúdo,

Quadro 16, Contradições curriculares no Ensino Médio goiano (2019–2023)

Aspecto	Situação observada	Implicação
Oferta de itinerários formativos	Limitada à disponibilidade de professores e estrutura local	Restringe a escolha real dos estudantes
Carga horária de disciplinas clássicas	Redução de aulas de artes, história e sociologia	Empobrecimento da formação cidadã
Adoção do Novo Ensino Médio	Implementação acelerada e pouco debatida	Resistência docente e confusão curricular

Fonte: MEC (2024); Goiás (2023); Ivo (2020)

Essas contradições não surgem do nada, elas decorrem de uma concepção de política educacional que prioriza o planejamento técnico sobre o diálogo pedagógico. A escola, nesse modelo, é gestada como unidade de produção de resultados e não como organismo cultural. Isso gera um descompasso entre o que se espera do sistema, eficiência, desempenho, metas e o que a

sociedade demanda da escola (formação humana, convivência, sentido). Reconheço que tal modelo trouxe, sim, mais racionalidade para a gestão pública, mas insisto que racionalidade sem escuta pode virar indiferença institucional.

Nesse cenário, é inevitável mencionar a saúde mental da comunidade escolar. A pandemia não apenas desorganizou calendários, mas também reconfigurou vínculos afetivos e expectativas pedagógicas. Ainda em 2023, muitas escolas da rede pública estadual relatavam aumento de faltas não justificadas, queda de rendimento e aumento de conflitos interpessoais. Esses sintomas são, em parte, respostas ao ambiente escolar moldado por urgência e cobrança, com pouca margem para acolhimento. Como docente, entendo que não há aprendizado possível sem pertencimento; e não há pertencimento sem tempo, escuta e segurança.

Por tudo isso, penso que a principal tarefa das políticas educacionais em Goiás e talvez no Brasil nos próximos anos seja recuperar o horizonte de sentido da escola pública. Isso não significa abandonar os indicadores, mas recolocá-los em seu devido lugar, como instrumentos, não como finalidade. Significa também restituir aos professores e estudantes o direito de participar das decisões que os afetam. E sobretudo, significa reconhecer que, em cada sala de aula, o que está em jogo não é apenas o desempenho, mas o próprio projeto de sociedade que queremos construir.

A título de contraste reflexivo, é pertinente revisitar a imagem das escolas retratadas no documentário *Pro Dia Nascer Feliz*, especialmente aquelas situadas em regiões periféricas. Observa-se nelas uma precariedade estrutural evidente, salas sem ventilação, ausência de quadros completos de docentes e, sobretudo, a invisibilidade das subjetividades dos estudantes. Ao transpor esse cenário para Goiás, nota-se que, embora tenha havido investimentos em infraestrutura, como a construção das unidades Padrão Século XXI, o alcance dessas melhorias ainda não atingiu a totalidade da rede. Escolas em municípios com menos de 20 mil habitantes justamente onde se concentram os maiores índices de analfabetismo (Goiás, 2023) permanecem distantes do padrão almejado. Essa desigualdade regionalizada na qualidade da oferta educacional atualiza, em outra chave, a mesma cisão apresentada no documentário, a existência de mundos escolares paralelos, dentro de um mesmo sistema.

No tocante à dimensão simbólica, o filme evidencia a diferença nas expectativas formativas entre alunos da rede pública e da privada. Jovens de escolas privadas mencionam planos de intercâmbio, universidade e carreira; já os da escola pública falam em sobrevivência, abandono, ou simplesmente em “ficar vivo”. Essa assimetria ressurgue nos dados de Goiás, por meio da persistência de desigualdades de aprendizagem entre estudantes negros e brancos, apenas 7,7% dos estudantes pretos do 3º ano do EM alcançaram aprendizagem adequada em

matemática em 2019, frente a 22,7% dos brancos (SEDUC, 2024). Apesar do avanço médio nos indicadores, esses dados reiteram a lógica de reprodução das desigualdades que o documentário já denunciava, mostrando que a meritocracia individualizada não dá conta de equalizar pontos de partida tão desiguais.

Outro elemento comum entre o filme e a realidade goiana diz respeito à responsabilização dos sujeitos escolares. No documentário, alunos são culpabilizados por seu “desempenho ruim”, enquanto professores sofrem pressões para garantir resultados sem respaldo material. Essa lógica se consolidou em Goiás por meio do Sistema de Avaliação Educacional (SAEGO) e das políticas de bonificação por resultados (SEDUC, 2024). O relatório da SEDUC revela que a formação continuada dos docentes passou a ser avaliada como critério de desempenho, e que o rendimento da turma impacta diretamente na avaliação profissional do professor. Essa arquitetura de responsabilização, ao se apoiar na lógica performativa, contribui para o esvaziamento da dimensão coletiva da escola e fragiliza a gestão democrática, tal como sugerido no documentário.

A intensificação do trabalho docente, denunciada pelos próprios professores entrevistados no filme, também encontra eco nos dados locais. Como já detalhado anteriormente em Goiás, 72% dos docentes afirmaram redirecionar seus planejamentos às exigências das avaliações externas, e 68% relataram perda de autonomia pedagógica na amostra da pesquisa de Ivo (2020). Além disso, a existência de 39% de contratos temporários em 2019, indica um padrão de rotatividade que compromete a continuidade dos projetos pedagógicos e reitera a precarização da docência. Assim como no filme, em que a escola é descrita como espaço de cansaço e desilusão, parte significativa dos professores goianos vive sob um regime de metas que esvazia o sentido formativo do trabalho educativo, reduzindo-o a um cumprimento de planilhas e protocolos.

Ademais, a cena em que uma professora do interior lamenta não conseguir dialogar com seus alunos por falta de tempo e estrutura pedagógica remete diretamente aos desafios atuais da educação em tempo integral. Embora o modelo tenha se expandido em Goiás, alcançando parte da rede, ele demanda reorganização curricular, equipe pedagógica qualificada e formação permanente. Quando implementado sem essas condições, corre o risco de reproduzir a mesma lógica de intensificação tanto para alunos quanto para professores que já se mostrava ineficaz no modelo tradicional. A ampliação do tempo na escola, por si só, não garante formação integral; é preciso que esse tempo seja qualificado e conectado com os projetos de vida dos estudantes, tal como apontam os depoimentos mais esperançosos do filme.

Finalmente, ao revisitar o fechamento simbólico do documentário em que um aluno afirma que “a escola não é pra mim” emerge a necessidade de pensar políticas públicas que resgatem o pertencimento dos sujeitos escolares. Os dados do Censo Escolar (SEDUC, 2024) mostram que a taxa de atendimento da educação infantil em Goiás caiu de 89,1% para 86,6% entre 2016 e 2019, contrariando as metas de universalização. Esse retrocesso na base compromete toda a trajetória educacional e desmente o discurso de acesso pleno. Se a escola, como no filme, continua sendo vivida por muitos como espaço de exclusão precoce, é sinal de que os avanços quantitativos ainda não se traduziram em inclusão substantiva. Em outras palavras, a racionalidade neoliberal pode até produzir números satisfatórios, mas não garante a experiência escolar como direito social pleno diagnóstico que o documentário sugere e que os dados goianos confirmam.

CONCLUSÃO

Chegar ao fim desta dissertação não é simplesmente concluir um processo acadêmico. É, antes de tudo, sustentar com responsabilidade as perguntas que me acompanharam desde o início e que, agora, em vez de se apagarem, se ampliam. A investigação que aqui desenvolvi não nasceu da abstração teórica, mas do cotidiano vivido nas escolas públicas de Goiás. Foi a partir do chão real da escola, onde políticas se tornam práticas e onde os discursos sobre educação se transformam em rotinas, que esta pesquisa encontrou direção.

Assumir o documentário *Pro Dia Nascer Feliz* como eixo analítico não foi um recurso estético nem um artifício de linguagem. Foi uma escolha metodológica consciente, porque reconheço nas imagens, nos silêncios e nos gestos captados pelo filme uma força de interpelação que os relatórios não dão conta de traduzir. O documentário não apenas mostra, ele convoca. E é a partir desse chamado que optei por enfrentar, com o devido rigor, a racionalidade neoliberal que hoje estrutura boa parte das decisões que incidem sobre a escola pública inclusive aquelas que se dizem neutras, técnicas ou inquestionáveis.

Os objetivos desta pesquisa foram integralmente cumpridos. A análise das sequências filmicas permitiu identificar a lógica da performatividade, do controle e da responsabilização individual como marcas concretas de um modelo de gestão que se infiltra no cotidiano escolar sem, muitas vezes, ser nomeado. A escuta dos sujeitos escolares revelou que os impactos dessas políticas não se restringem aos indicadores, eles reconfiguram a própria experiência de ensinar e de aprender, afetando vínculos, corroendo sentidos e impondo à escola uma gramática de eficiência que esvazia sua função social. Por fim, a articulação com os dados e documentos da realidade educacional goiana demonstrou que o que se vê no filme não é uma exceção é uma estrutura.

Ao longo dos capítulos, ficou evidente que a crise educacional não é um estado de emergência transitório, mas um discurso fabricado e operado como estratégia. Em nome dela, precariza-se, terceiriza-se, culpabiliza-se. O que se apresenta como solução muitas vezes já é parte do problema. E é precisamente por isso que a escola pública, hoje, precisa ser analisada com honestidade, sem romantização, mas também sem aderir à narrativa de que seu fracasso é inevitável ou natural.

As imagens do documentário e os dados da educação em Goiás me ensinaram que resistir à lógica neoliberal não significa ignorar os limites reais da escola, mas recusá-los como destino. Valéria, Denise e tantos outros sujeitos escolares que emergiram ao longo da análise

não são casos isolados são expressões legítimas de uma resistência que não grita, mas persiste. Uma resistência que, apesar do esgotamento, ainda encontra sentido no gesto de permanecer.

Escrevi esta dissertação porque me recuso a aceitar que a escola pública sirva apenas para reproduzir desigualdades, medir desempenhos e legitimar exclusões. Acredito que ela ainda pode ser espaço de formação crítica, de reconhecimento e de transformação. Mas isso só será possível se voltarmos a escutar o que os sujeitos escolares têm a dizer não como dados ilustrativos, mas como vozes que pensam, sentem e conhecem a escola a partir de dentro.

Concluo este trabalho com a consciência de que não há resposta única nem diagnóstico definitivo. O que há são escolhas políticas inclusive na forma como olhamos, escutamos e interpretamos a realidade educacional. Esta dissertação é, portanto, uma tomada de posição, contra o silêncio e a adaptação acrítica, afirmo a urgência de uma escola pública viva, pensada a partir dos que a constroem diariamente com seus limites, suas contradições, mas também com suas possibilidades.

Como desdobramento natural deste percurso, vislumbro a possibilidade de aprofundar, em pesquisas futuras, o acompanhamento longitudinal dos impactos das reformas educacionais sobre os sujeitos escolares, especialmente nas redes estaduais do Centro-Oeste. Além disso, considero fundamental explorar como professores e estudantes têm construído formas de resistência cotidiana frente a lógica da performatividade, seja por meio de práticas pedagógicas contra-hegemônicas, seja pela produção de vínculos que escapam à lógica do rendimento. Também seria relevante tensionar, a partir de novos corpus audiovisuais e etnográficos, o papel da cultura e da arte como espaços de denúncia, elaboração e invenção dentro e fora da escola atravessando fronteiras entre política educacional, estética e subjetividade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Mariza; CHAVES, Soraia. O administrador público e a gestão por resultados: entre a técnica e a política. Rio de Janeiro: FGV/EBAPE. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/1576>. Acesso em: 13 jul. 2025.

ALMEIDA, W.; CHAVES, V. A formação do gestor escolar e as políticas de responsabilização. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 01–20, 2007.

ANDRADE, D. P. Neoliberalismo, crise econômica, crise de representatividade democrática e reforço de governamentalidade. *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 109–135, jan./abr. 2019. Disponível em, <https://doi.org/10.25091/S01013300201900010006>. Acesso em, 05 maio 2025.

ANDRADE, D. P.; CÔRTEZ, M. Brasil, neoliberalismo híbrido. *Revista Administração Pública e Gestão Social*, v. 12, n. 3, 2022. Disponível em, <http://doi.org/10.1590/15174522-111979>. Acesso em, 05 maio 2025.

ANTUNES, R.; PRAUN, L. A sociedade dos adoecimentos no trabalho. *Serviço Social & Sociedade*, São Paulo, n. 123, p. 407-427, jul./set. 2015.

APPLE, M. W. Educando o “cidadão econômico”, letramento e política na era do capitalismo global. *Currículo sem Fronteiras*, v. 5, n. 2, p. 28-43, jul./dez. 2005.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Síntese de indicadores sociais, uma análise das condições de vida da população brasileira, 2023. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro, IBGE, 2023. Disponível em, <https://www.ibge.gov.br/indicadores-sociais>. Acesso em, 21 mar. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Resultados do IDEB 2023. Brasília: INEP, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep>. Acesso em: 15 jul. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Censo da Educação Superior 2023, notas estatísticas. Brasília, INEP, 2024. Disponível em, <https://www.gov.br/inep/pt-br>. Acesso em, 21 mar. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Censo Escolar da Educação Básica 2022, resultados da segunda etapa – Situação do Aluno. Brasília, INEP, 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Censo Escolar da Educação Básica 2023, resultados – Resumo técnico. Brasília, INEP, 2023. Disponível em, <https://www.gov.br/inep/pt-br>. Acesso em, 21 mar. 2025.

BRAVERMAN, H. Trabalho e capital monopolista. Rio de Janeiro, LTC, 1987.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. *Novas tendências da administração pública: entre o gerencialismo e a participação democrática*. São Paulo: FGV-EAESP, 2004.

BRITO, E.P. P.E. Subordinações curriculares, “desacelerem o mundo que eu quero descer”. *Educação & Sociedade*, v. 42, p. e242698, 2021.

BRITO, R. S.; PRADO, J. R.; NUNES, C. P. As condições de trabalho docente e o pós-estado de bem-estar social. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, São Cristóvão, v. 10, n. 23, p. 165-174, set./dez. 2017.

BROWN, W. *El pueblo sin atributos, la secreta revolución del neoliberalismo*. Barcelona, Malpaso, 2016.

CAETANO, F. T. et al. Dualidade no ensino e a escola como vetor de emancipação na vida dos estudantes. [S.l., s.n.], 2022. 27 p.

CAMPOS DE OLIVEIRA, L. P. A educação para além de sua instrumentalização. GEEPC FEUSP, 13 abr. 2020.

CANDIOTTO, C. Neoliberalismo, democracia e constituição do sujeito em Michel Foucault. *Revista de Filosofia Aurora*, Curitiba, v. 34, n. 61, p. 51–68, jan./abr. 2022.

CARDOSO, R. L.; CHERUTI, L. J. C.; PONTE, M. K. de. Pro dia nascer feliz, análise do documentário. *Revista de Educação, Ciência e Cultura*, Canoas, v. 17, n. 2, p. 151-162, jul./dez. 2012.

CARNIETTO, A. R.; MARQUES, A. F. Precarização da função docente e a pandemia, conceitos de Bourdieu fomentando a análise contemporânea. [S.l., s.n.], 2021. 27 p.

CARMO, A. C. F. B. A reconfiguração do neoliberalismo no Brasil e seus reflexos na reforma do ensino médio, limitações ao processo formativo da classe trabalhadora. In: NOVAES, H. T. (org.). *Movimentos sociais e políticas educacionais na era da barbárie*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 23–60. DOI: <https://doi.org/10.36311/2020.978-65-86546-99-6.p23-60>.

CASTRO NETA, A. A. de et al. Contextos da precarização docente na educação brasileira. *Revista Exitus*, Santarém (PA), v. 10, p. 1-25, e020037, 2020. Disponível em, <https://periodicos.ufopa.edu.br/index.php/exitus/article/view/1261>. Acesso em, 21 mar. 2025.

COLLA, R. Á. Pro Dia Nascer Feliz – 15 anos depois, o abismo educacional brasileiro no contexto da pandemia. [S.l., s.n.], 2020. Disponível em, <https://periodicos.fclar.unesp.br/estudos/article/view/14864>. Acesso em, 21 mar. 2025.

COSTA, N.; COSTA, M.; COSTA, P.; LIMA, A. A instrumentalização da educação brasileira, a reforma do ensino médio. *Germinal, Marxismo e Educação em Debate*, v. 10, p. 176, 2019. DOI, 10.9771/gmed.v10i3.25850.

DANNER, F. *Biopolítica e liberalismo, a crítica da racionalidade política em Michel Foucault*. 2011. 168 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

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

DIAS MINHOTO, L.; FUCCI AMATO, L.; CAMARGOS, P. A. P. Do político ao econômico, aportes da teoria dos sistemas a uma crítica do neoliberalismo. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 24, n. 61, p. 170–197, set./dez. 2022.

DURKHEIM, E. *Educación y Sociología*. Buenos Aires, Editorial Shapire, 1973.

DUTRA, D. R. Educação e cinema, possibilidades formativas e narrativas de desigualdades. *Revista Educação e Políticas em Debate*, v. 12, n. 3, p. 447-468, 2023.

DUTRA, R. M. S. Não é para todos que o dia nasce feliz... *Revista Tocantinense de Geografia, Araguaína*, v. 13, n. 29, p. 443–451, dez./2023–mar./2024. DOI, <https://doi.org/10.20873/rtg.v13i29.16923>. Disponível em, <https://www.researchgate.net/publication/379536980>. Acesso em, 21 mar. 2025.

FRESQUET, A. *Cinema e Educação, reflexões e experiências com professores e estudantes de Educação Básica, dentro e fora da escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia, saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GONÇALVES, M. A.; MELO, V. L. de. Pro dia nascer feliz, uma reflexão sobre a efetivação das políticas públicas para uma educação de qualidade. *Horizontes – Revista de Educação, Dourados*, v. 1, n. 1, p. 135-143, jan./jun. 2013.

GONÇALVES, R. Pro dia nascer feliz, uma lente sobre a educação. *Passa Palavra*, São Paulo, 24 fev. 2010. Disponível em: <https://passapalavra.info/2010/02/19335/>. Acesso em: 21 mar. 2025.

GOIÁS. Governo do Estado. *Relatório final da Equipe de Transição 2011*. Goiânia: Governo do Estado de Goiás, 2011. Disponível em: <https://www.goiás.gov.br>. Acesso em: 15 jul. 2025.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. *3º Relatório de Monitoramento e Avaliação do Plano Estadual de Educação – PEE-GO (2015–2025)*. Goiânia: SEDUC-GO, 2023. Disponível em: <https://site.educacao.go.gov.br>. Acesso em: 15 jul. 2025.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes Operacionais para a Rede Estadual de Educação de Goiás – 2024*. Goiânia: SEDUC-GO, 2024.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. *Pacto pela Educação: um futuro melhor exige mudanças*. Goiânia: SEDUC-GO, 2012.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. *Relatório de Gestão 2023*. Goiânia: SEDUC-GO, 2023.

GONTIJO, L. A.; BICALHO, M. F. Rupturas da ordem neoliberal, crítica ao individualismo, à atomização política e à polarização identitária. *Revista Brasileira de Sociologia do Direito*,

[S.l.], v. 10, n. 2, p. 148–170, 2023. Disponível em: <https://rbdsd.jur.puc-rio.br>. Acesso em: 05 maio 2025.

GUIMARÃES, J. Por uma teoria crítica do neoliberalismo. *A Terra é Redonda*, 2023. Disponível em: <https://aterraeredonda.com.br/por-uma-teoria-critica-do-neoliberalismo/>. Acesso em: 05 maio 2025.

IBIAPINA, A. F.; FERREIRA, S. C. dos S. O filme *Pro Dia Nascer Feliz*, como possibilidade de análise acerca do cotidiano escolar. [S.l., s.n.], 2016. 11 p.

INSTITUTO UNIBANCO. Como Goiás superou a meta do Ideb no ensino médio. *Série Aprendizagem em Foco*, nº 45, jan. 2019. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br>. Acesso em: 15 jul. 2025.

IVO, João Paulo. Trabalho docente e performatividade nas escolas estaduais de Goiás: uma análise crítica à luz da Nova Gestão Pública. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.

JARDIM, João. *Pro Dia Nascer Feliz* [documentário]. Brasil: VideoFilmes, 2006.

JUNQUEIRA, Fernanda Gomes Coelho. O projeto neoliberal de educação e sua ressonância na concepção dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental sobre finalidades educativas para a escola. 2022. 271 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. *Educação escolar, políticas, estruturas e organização*. São Paulo: Cortez, 2012

LAVAL, C. 2019. *A Escola não é um Empresa - O neoliberalismo em ataque ao ensino público*. São Paulo: Editora Boitempo.

LAVAL, C.; DARDOT, P. *A nova razão do mundo, ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2017.

LIMA, J. G. S. A. DE et al. Educação e instrumentalização do ensino, observações sobre o caráter mercadológico das práticas educativas formais. In: *Anais III CONEDU*. Campina Grande: Realize Editora, 2016. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/20816>. Acesso em: 05 maio 2025.

LODEA, A. L.; CASAGRANDA, E. A ação humana e a ficção do empreendedorismo de si mesmo, crítica à ideologia neoliberal de Von Mises. *Perspectiva*, v. 41, n. 2, p. 1–21, 2023. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2023.e87267>.

LOPES, A. R. et al. Racionalidade neoliberal, fugas, limites e fronteiras da educação. In: *CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 20.*; *CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 9.*, 2023, Campo Grande. *Anais...* Campo Grande: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2023. Disponível em: <https://esud.ciesud.ufms.br>. Acesso em: 05 maio 2025.

MAGALHÃES, F. N. C. O espaço do Estado no neoliberalismo, elementos para uma redefinição crítica. Universidade Federal de Minas Gerais, 2016.

MARINHO, C. O sujeito neoliberal e a educação como capital humano. *Kairós, Revista de Filosofia*, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 25–41, verão 2019. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9334217>. Acesso em: 05 maio 2025.

MARTINEZ, A. V. F. O design das formas políticas na governamentalidade neoliberal. 2020. 320 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

MARTINS, B. V. Pro dia nascer feliz, a Nova República e o rock brasileiro na década de 1980. 2018. 370 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História, Belo Horizonte, 2018.

MARTINS, N. A. Subjetividade, escrita e escola, o discurso de sujeitos-alunos do 5º ano da Educação Básica. 2020. 197 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, 2020.

MELO, A. K. D. Pro dia nascer feliz, As melhores coisas do mundo, experiências filmicas. 2015. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Cristóvão, 2015.

MELLO, E. D. Perspectivas sobre a instrumentalização da educação. *Coluna Vozes da Educação*, 22 ago. 2024.

MENCHISE, R. M.; FERREIRA, D. M.; ÁLVAREZ, A. L. F. Neoliberalismo, políticas públicas e desigualdade, uma análise principalmente do Brasil. Disponível em: <https://doi.org/10.4322/dilemas.v16n1.49274>. Acesso em: 05 maio 2025.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Ideb: Goiás avança nos anos iniciais do ensino fundamental. Brasília: MEC, 14 ago. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/agosto/ideb-goias-avanca-nos-anos-iniciais-do-ensino-fundamental>. Acesso em: 15 jul. 2025.

MOLL, J. Histórias de vida, histórias de escola, elementos para uma pedagogia da cidade. Petrópolis: Vozes, 2000.

MOURA, F. O neoliberalismo e o sujeito de si mesmo, um estudo sobre a racionalidade neoliberal e o pathos da melancolização. 2023. DOI: 10.13140/RG.2.2.28555.71201.

MOURA, J. S. de. “Pro dia nascer feliz”, possibilidades de articulação entre educação formal e não formal no Colégio Estadual Guadalajara. 2014. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação nas Periferias Urbanas) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Duque de Caxias, 2014.

OLIVÉ, J. G. N. A construção da imagem do aluno adolescente no documentário Pro Dia Nascer Feliz, de João Jardim. 2019. 97 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Vale do Rio Verde, Três Corações, 2019.

PIOVEZAN, P. R. As políticas educacionais e a precarização do trabalho docente no Brasil e em Portugal. 2017. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2017.

RANCIÈRE, J. O mestre ignorante, cinco lições sobre a emancipação intelectual. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

RESENDE, H. de. Nascimento do neoliberalismo na educação brasileira. Dorsal, Revista de Estudos Foucaultianos, n. 17, p. 107–120, dez. 2024. ISSN: 0719-7519. DOI: 10.5281/zenodo.14548932. Disponível em: <http://www.revistas.cenaltes.cl/index.php/dorsal>. Acesso em: 05 maio 2025.

ROCHA, Paula Del Ponte; FERREIRA, Maira. Avaliação em larga escala e indicativos de qualidade na educação: como se processa essa relação? Educação em Questão, Natal, v. 55, n. 43, p. 139–161, jan./mar. 2017. DOI: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2017v55n43ID11809>.

RODRIGUES, S. M.; ROCHA, M. A. de S. C.; BAPTISTA FILHO, W. L. Cinema e educação, planos e luz no caminho para a escola. Cinemas, Revista de Estudos de Cinema e Audiovisual, Goiânia, ed. 3, p. 207–219, 2024.

SANTIAGO, I. Escrita e reescrita de uma memória, Madre Jerónima de la Asunción (1556–1630), uma monja missionária. 2024. 114 f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História Social, Salvador, 2024.

SANTOS, A. P. dos. A racionalidade neoliberal regula as políticas educacionais, o empreendedorismo no referencial curricular gaúcho. 2023. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, 2023.

SANTOS, Ivo Gonçalves. O gerencialismo na educação básica em Goiás: impactos sobre a gestão e a prática pedagógica nas escolas estaduais. 2020. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2020.

SANTOS, M. G. dos. Cinema e desigualdade, a escola como imagem no documentário Pro dia nascer feliz. Revista Cocar, v. 17, n. 36, p. 1–18, 2023.

SANTOS, Y. G. dos. Considerações acerca do documentário Pro Dia Nascer Feliz, de João Jardim, é a educação para todos. [S.l., s.n.], 2023. 8 p.

SAVIANI, D. Escola e democracia, teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 39. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SELHORST, L. A. Educação e partilha, a escola no documentário “Pro dia nascer feliz”. Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 23, n. 31, 15 ago. 2023. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/23/31/educacao-e-partilha-a-escola-no-documentario-pro-dia-nascer-feliz>. Acesso em: 21 mar. 2025.

SILVA, F. A. da. Avaliação educacional no contexto pré/pós-Covid, desafios para a formação de professores. Exitus, Santarém (PA), v. 10, e020037, 2024. DOI: 10.5935/2237-

9460.2024e020037. Disponível em: <https://periodicos.ufopa.edu.br/index.php/exitus/article/view/2889>. Acesso em: 21 mar. 2025.

SILVA, J. F.; LINS, C. P. A. A instrumentalização das práticas docentes via formação continuada de professores. *Ensino em Perspectivas*, Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 1–12, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/>. Acesso em: 05 maio 2025.

SILVA, M. C. F. da et al. Uma análise crítica do documentário “Pro Dia Nascer Feliz”, reflexões sobre o ensino básico brasileiro. [S.l., s.n.], 2018. 14 p.

SINIMBU DE TOLEDO, V. O fechamento neoliberal do político. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Filosofia, 2024.

SOUZA, L. G. C. DE. Crítica reconstrutiva do neoliberalismo, considerações sobre um modelo de crítica do presente. *Civitas, Revista de Ciências Sociais*, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 1–21, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2022.1.41969>. Acesso em: 05 maio 2025.

STOLOWICZ, B. O “pós-neoliberalismo” e a reconfiguração do capitalismo na América Latina. *Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas*, v. 14, n. 2, p. 189–215, 2020. DOI: <https://doi.org/10.21057/repamv14n2.2020.26927>.

TREVISOL, M.; BECHI, D.; LESNIESKI, M. A racionalidade neoliberal em ataque às políticas educacionais, a cultura do gerencialismo e da performatividade na educação superior. 2023.

UNESCO. Publicado Relatório de Monitoramento Global da Educação 2024. Brasília: UNDIME, 01 nov. 2024. Disponível em: <https://undime.org.br/noticia/01-11-2024-23-17-publicado-relatorio-de-monitoramento-global-da-educacao-2024>. Acesso em: 15 jul. 2025.

VON MISES, L. A ação humana, um tratado de economia. 2. ed. Trad. Ana Parreira. Campinas: Vide Editorial, 2020.