

**Educação cooperativa e governança neoliberal:
o Programa “A UNIÃO FAZ A VIDA” e a reconfiguração do trabalho docente nas
parcerias público-privadas**

Marco Aurélio da Silva¹

Resumo: Este artigo analisa criticamente a cartilha Formando Educadores, vinculada ao Programa A União Faz a Vida, desenvolvido pelo Sicredi em parceria com redes públicas de ensino. A partir da sociologia crítica da educação e dos aportes teóricos de Ball, Laval, Apple, Robertson e Verger, o estudo evidencia como o programa se insere na racionalidade da Nova Gestão Pública (NGP) e na lógica da governança neoliberal, traduzindo o discurso da cooperação em instrumento de performatividade e controle docente. A análise demonstra que, sob o discurso humanizador da educação cooperativa, o programa opera como mecanismo de difusão das políticas globais de responsabilização e eficiência, alinhadas às agendas do Banco Mundial e da International Finance Corporation (IFC). O trabalho revela, assim, a hibridização entre pedagogia cooperativista e racionalidade de mercado, que redefine a função social da escola e a formação docente, deslocando-as do horizonte da emancipação para o da adaptação produtiva.

Palavras-chave: Educação cooperativa; Nova Gestão Pública; Governança neoliberal; Formação docente; Parcerias público-privadas.

**Cooperative education and neoliberal governance: the a união faz a vida
program and the reconfiguration of teaching work in public-private
partnerships**

Abstract: This article critically examines the Formando Educadores guide, part of the A União Faz a Vida program developed by Sicredi in partnership with public school networks. Grounded in the critical sociology of education and theoretical contributions from Ball, Laval, Apple, Robertson, and Verger, the study reveals how the program aligns with the rationality of New Public Management (NPM) and neoliberal governance, transforming the discourse of cooperation into a tool for performativity and teacher control. The analysis demonstrates that, behind the humanistic rhetoric of cooperative education, the program operates as a mechanism for disseminating global accountability and efficiency policies promoted by the World Bank and the International Finance Corporation (IFC). Thus, it exposes the hybridization between cooperative pedagogy and market rationality, which redefines the social function of schooling and teacher education, shifting them from an emancipatory project to a framework of productive adaptation.

Keywords: Cooperative education; New Public Management; Neoliberal governance; Teacher education; Public-private partnerships.

¹ Doutorando em Extensão Rural -UFSM, Mestre em Ciências Sociais - UFSM, Mestre em Educação - UNISC, Especialista em Gestão Educacional - UFSM, Especialista em Educação Ambiental - UFSM, Esp. em Mídias na Educação - UFPEL, Licenciado em Filosofia – UNIFRA, Licenciado em Pedagogia - UFSM, ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-7358-5814>, e-mail: marcoaurilio22000@gmail.com.

1. Introdução

1.1 A nova governança da educação

A crescente incorporação do setor privado na estrutura e na gestão das políticas públicas educacionais constitui um dos fenômenos mais expressivos da reconfiguração contemporânea do Estado. Essa inserção não se limita a uma estratégia de “modernização administrativa”, mas reflete a consolidação de uma racionalidade gerencial de inspiração neoliberal, sustentada pelo discurso da eficiência, da meritocracia e da competitividade. Essa inserção não representa apenas uma tentativa de modernizar a administração pública, mas expressa a consolidação de uma racionalidade gerencial inspirada no neoliberalismo, que introduz na gestão do Estado princípios típicos do mercado. Nessa lógica, valorizam-se a eficiência (fazer mais com menos recursos), a meritocracia (recompensar o desempenho individual) e a competitividade (estimular metas e disputas internas), fazendo com que a administração pública passe a funcionar segundo critérios empresariais, priorizando resultados e desempenho em vez de focar exclusivamente no caráter social das políticas públicas. Tal lógica, conforme argumenta Ball (2020), converte o campo educacional em um espaço de regulação mercadológica, no qual a noção de qualidade é apropriada por critérios de desempenho e produtividade, deslocando o sentido público e social da educação.

Sob o pretexto de superar a suposta ineficiência do Estado e de promover um ensino mais adaptado às exigências do “mundo do trabalho”, emerge uma retórica reformista que associa a educação à lógica empresarial — centrada na flexibilidade, inovação e empreendedorismo. Como observa Laval (2019), o discurso de modernização educacional tende a responsabilizar indivíduos e instituições escolares pelas crises econômicas e sociais, apresentando o fracasso como consequência da falta de eficiência e esforço, e não como expressão de desigualdades estruturais.

Esse processo de hibridização entre o público e o privado redefine as fronteiras do que se entende por “bem público” e por “responsabilidade social”. No contexto

docente, repercute na erosão da autonomia pedagógica e na redução da dimensão crítica da prática educativa, substituída por uma racionalidade técnico-instrumental voltada à mensuração de resultados. A escola pública, nesse cenário, passa a ser concebida como espaço de formação de sujeitos “empreendedores de si”, moldados pela lógica da autogestão individual e da competitividade (Apple, 2021; GENTILI, 2023).

Nesse sentido, as Parcerias Público-Privadas (PPPs), enquanto instrumentos da Nova Gestão Pública (NGP), expressam uma forma sutil, porém profunda, de privatização do setor educacional, não por meio da venda de ativos estatais, mas pela incorporação da lógica de mercado às políticas e práticas pedagógicas. A Nova Gestão Pública (NGP) é um modelo de administração pública que surgiu a partir das décadas de 1980 e 1990, inspirado em princípios do neoliberalismo e nas práticas de gestão do setor privado. Seu objetivo é tornar o Estado mais eficiente e orientado a resultados, incorporando mecanismos como metas de desempenho, avaliação por produtividade, descentralização administrativa, contratos de gestão e maior controle de custos. A NGP valoriza a eficiência, a meritocracia e a competitividade, defendendo que a administração pública deve funcionar com lógica semelhante à das empresas, priorizando resultados mensuráveis e a qualidade dos serviços prestados. Essa forma de privatização “endógena”, como define Verger e Moschetti (2022), transfere para o interior da escola pública a racionalidade corporativa e as tecnologias de gestão empresarial, disfarçadas sob o discurso da “colaboração” e da “inovação social”.

A partir dessa problematização, o presente estudo analisa a cartilha Formando Educadores (SICREDI, 2008), produzida no âmbito do programa A União Faz a Vida, desenvolvido pela Fundação do Sistema de Crédito Cooperativo (SICREDI), no contexto de parcerias com secretarias de educação. A análise busca compreender de que modo tal material didático expressa a intersecção entre os princípios da governança neoliberal, os fundamentos da Nova Gestão Pública e as estratégias de difusão de uma pedagogia cooperativista vinculada à lógica das PPPs.

Para tanto, o trabalho estrutura-se em três eixos: o primeiro apresenta a fundamentação teórica sobre a emergência da Terceira Via e sua tradução em políticas de Nova Gestão Pública; o segundo discute a atuação do Banco Mundial como indutor global das reformas educacionais baseadas em PPPs; e o terceiro analisa a cartilha Formando Educadores, identificando nela a recontextualização dos princípios de governança e de regulação educacional.

O estudo ancora-se na sociologia crítica da educação, especialmente nas contribuições de Shiroma, et al (2005), Evangelista (2014) e Peroni (2018), complementadas por análises contemporâneas (Ball, 2020; Laval, 2019; Verger; Moschetti, 2022), que concebem as políticas educacionais como textos e práticas discursivas produtores de sentidos, por meio dos quais se legitimam determinados projetos societários. Assim, compreender os discursos contidos na cartilha é desvelar os mecanismos pelos quais o capital simbólico e cultural se articula à lógica econômica, conformando um projeto de formação docente funcional às exigências do capitalismo cognitivo.

2. Terceira Via e o mercado educacional

A chamada Terceira Via, formulada inicialmente por Anthony Giddens (1998; 2007), surgiu como tentativa de conciliar os princípios da social-democracia com a racionalidade neoliberal, defendendo uma “modernização do Estado” baseada na parceria entre governo, mercado e sociedade civil. Embora apresentada como alternativa equilibrada entre as duas ideologias dominantes do século XX — o socialismo e o neoliberalismo —, tal proposta acabou se constituindo, conforme Peroni (2013; 2022), em um projeto de recomposição do capitalismo sob uma face “socialmente responsável”.

A Terceira Via propõe, em síntese, uma redefinição do papel estatal: o Estado deixa de ser o executor direto das políticas sociais para se tornar regulador e financiador de serviços prestados por organizações da sociedade civil, empresas ou

fundações privadas. Essa mudança, como observa Bresser-Pereira (2021), representa o núcleo da Nova Gestão Pública (NGP), que substitui a lógica burocrática pela lógica gerencial, introduzindo critérios de eficiência, controle de resultados e competitividade interinstitucional na gestão pública.

O conceito de governança, central à NGP, expressa uma forma de coordenação descentralizada e em rede entre diferentes atores — estatais, privados e do terceiro setor —, legitimando a entrada do mercado no campo das políticas públicas (Reis, 2013; Santos; Silva, 2023). Nesse arranjo, o Terceiro Setor adquire *status* de coexecutor das ações governamentais, operando como mediador entre o Estado e o capital, em nome da “participação cidadã”. Todavia, como destaca Gentili (2023), essa “participação” frequentemente mascara relações de subordinação política e ideológica, nas quais os princípios do bem comum são subsumidos pela racionalidade econômica.

No Brasil, a adoção dessa agenda consolidou-se a partir do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), instituído em 1995 durante o governo de Fernando Henrique Cardoso e coordenado por Bresser-Pereira. O documento estruturou uma reforma institucional que redefiniu o Estado como regulador e promotor de parcerias, abrindo espaço jurídico e político para a institucionalização das PPPs e das Organizações Sociais (OSs) e OSCIPs, conforme as Leis nº 9.637/1998 e nº 9.790/1999. Tais instrumentos introduziram no ordenamento jurídico nacional a possibilidade de delegação de serviços públicos a entes privados mediante contratos de desempenho e metas de eficiência.

Como observam Robertson e Verger (2012) e, mais recentemente, Verger e Moschetti (2022), as PPPs converteram-se em um dos principais mecanismos de expansão da lógica de mercado na educação, legitimadas pelo discurso de inovação e eficiência. No entanto, por trás da retórica da colaboração, operam como instrumentos de reconfiguração do espaço público, mediante a transferência simbólica e material de funções do Estado a atores privados.

Essa tendência evidencia o processo de “mercantilização endógena” (Laval, 2019), em que a forma mercantil infiltra-se nas práticas, discursos e instrumentos da

política educacional, gerando novas formas de privatização e captura ideológica. No contexto brasileiro, tais arranjos encontram eco em programas educacionais como A União Faz a Vida, do “SICREDI” que, sob o argumento da promoção de valores cooperativos, difunde uma pedagogia alinhada às demandas do mercado e ao ideário da governança neoliberal.

Dessa forma, compreender a Terceira Via e suas expressões na Nova Gestão Pública e nas PPPs significa compreender o modo pelo qual o capital redefine o espaço público e o trabalho docente. Trata-se de um movimento que, sob o signo da parceria e da inovação, ressignifica a função social da escola e da formação docente, deslocando-a do horizonte da emancipação para o da adaptação.

3. SICREDI, Banco Mundial e a docência gerencial

A trajetória institucional do Sistema de Crédito Cooperativo (SICREDI) ilustra o modo como o cooperativismo financeiro brasileiro foi sendo gradativamente integrado à lógica das parcerias público-privadas e às agendas globais de desenvolvimento promovidas por organismos multilaterais. Em 1992, com a criação do primeiro banco cooperativo privado do país, o “SICREDI” consolidou sua marca como um agente de intermediação entre o capital cooperativo e o sistema financeiro nacional. A constituição da Fundação “SICREDI”, em 2010, como Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), representou um marco estratégico: a partir desse *status* jurídico, a instituição passou a celebrar termos de parceria com o poder público, ampliando sua capacidade de atuação em programas de responsabilidade social e projetos educacionais em cooperação com governos municipais, estaduais e federais (Brasil, 1999; Oliveira; Pronko, 2021).

O passo seguinte desse processo foi o estabelecimento, em 2011, de uma parceria com a International Finance Corporation (IFC), braço privado do Grupo Banco Mundial (BM), voltado ao fomento de investimentos no setor privado e à difusão de Parcerias Público-Privadas na Educação (PPPEs). Segundo Pronko (2015) e

Robertson e Verger (2022), a IFC tem desempenhado papel determinante na consolidação da agenda de privatização educacional global, ao financiar a expansão de modelos híbridos de gestão que conjugam lógica empresarial e discurso de cidadania. Segundo Pronko (2015) e Robertson e Verger (2022), a International Finance Corporation (IFC) tem desempenhado papel central na consolidação da agenda global de privatização da educação ao financiar e estimular a expansão de modelos híbridos de gestão. Esses modelos combinam práticas empresariais — como busca por eficiência, rentabilidade e escalabilidade — com um discurso voltado à promoção da cidadania e ao acesso à educação, o que contribui para ampliar a presença do setor privado na oferta educacional sob a justificativa de modernização e ampliação de oportunidades.

Esse processo insere o “SICREDI” em uma rede mais ampla de governança global, em que o Banco Mundial, originalmente criado em 1944 no contexto de Bretton Woods, assume a função de agente normativo da modernização educativa, articulando empréstimos, recomendações e metas internacionais que vinculam educação à produtividade, empregabilidade e competitividade econômica (Leher, 1999; Cossio, 2015; Verger; Fontdevila; Zeichener, 2021).

Desde a década de 1990, o Banco Mundial reformulou seu papel histórico de financiador da reconstrução econômica pós-guerra e passou a intervir diretamente nas políticas sociais dos países periféricos, sobretudo na educação. A partir do Consenso de Washington, o BM reorientou sua atuação para a educação como eixo de ajuste estrutural, propondo reformas baseadas em resultados, meritocracia docente e racionalização de gastos públicos (Robertson, 2012; Evangelista; Vangelista; Shiroma, 2015). Em seu relatório “Education Strategy 2020” (World Bank, 2011), o Banco explicita que a melhoria dos sistemas educacionais exige “eficiência, responsabilização e governança baseada em resultados de aprendizagem”, ampliando o conceito de sistema educacional para incluir atores privados, ONGs, fundações e empresas.

Tal documento inaugura a noção de “professor responsivo e responsável”, deslocando o foco da política educacional para o indivíduo docente, considerado o

agente central da ineficiência escolar (Rovertson, 2012b). Shiroma e Evangelista (2015, 2020) observam que essa perspectiva implica uma nova racionalidade pedagógica, em que a formação docente é reconfigurada como instrumento de controle e adequação comportamental, subordinada à lógica da eficiência e da empregabilidade. O professor é, portanto, recodificado como gestor de resultados e executor de metas curriculares alinhadas à competitividade global — o que Faria e Diniz (2023) denominam de docência gerencial.

Nessa ambiência, o “SICREDI” emerge como um protagonista nacional da tradução local dessas diretrizes globais, articulando-se com o Banco Mundial na promoção de programas educacionais que combinam cooperação, empreendedorismo e cidadania produtiva. Essa vinculação revela o modo como as cooperativas financeiras passam a operar não apenas como instituições de crédito, mas também como vetores pedagógicos de formação para a economia de mercado, consolidando uma pedagogia da responsabilização e da performatividade docente (Ball, 2016; Apple, 2019).

4. A União Faz a Vida” e a pedagogia da cooperação gerencial

O Programa “A União Faz a Vida” (PUFV), criado pelo “SICREDI” em 1995 no município de Santo Cristo (RS), constitui uma das principais expressões dessa estratégia de pedagogização do cooperativismo financeiro. Estruturado em Parcerias Público-Privadas (PPPs) com redes municipais de ensino, o programa se propõe a “construir e vivenciar atitudes de cooperação e cidadania”, mediante práticas de educação cooperativa dirigidas a crianças e adolescentes. O material formativo central — a cartilha “Formando Educadores” (SICREDI, 2008) — organiza o trabalho pedagógico em torno de cinco eixos: (i) formação permanente, (ii) planejamento, gestão pedagógica, (iii) metodologias cooperativas e (iv) avaliação participativa.

A proposta, ainda que discursivamente fundamentada em autores críticos como Paulo Freire (1999) e Morin (2014), inscreve-se, na prática, em uma racionalidade de caráter pragmático e performativo, tal como problematizado por Evangelista (2012) e Shiroma (2016). A ênfase recai sobre a autogestão individual do

aprendizado e a autoavaliação contínua, princípios que, em nome da autonomia, reproduzem as exigências de flexibilidade, adaptabilidade e inovação próprias da lógica neoliberal da aprendizagem ao longo da vida (*lifelong learning*). Assim, o ideal de “formação cooperativa” torna-se também um dispositivo de governança pedagógica, em que a corresponsabilidade e a coletividade são ressignificadas como competências produtivas (Souza; Moraes, 2022).

Os cadernos formativos do PUFV — especialmente “Formando Educadores” — articulam-se a um conjunto de instituições de apoio técnico, como o CENPEC, o BID, e empresas privadas (como a Telefonia Vivo), revelando a confluência entre capital financeiro, políticas públicas e formação docente. As metodologias propostas — expedições investigativas e trabalho com projetos — são apresentadas como estratégias para “unir teoria e prática” e promover a reflexão docente. Entretanto, sob a ótica da análise crítica da política educacional, tais práticas configuram mecanismos de interiorização da cultura de desempenho (Ball; Maguire; Braun, 2016), convertendo o professor em mediador de metas comportamentais e aprendizagens instrumentais.

A formação permanente, conforme delineada nos materiais do programa, é descrita como um processo de autoconhecimento e corresponsabilidade coletiva. Contudo, ao enfatizar o “professor reflexivo e inovador”, o PUFV desloca a centralidade da formação crítica para o plano da formação funcional, alinhada à performatividade e à produção de resultados mensuráveis (Zeichner, 2018). Assim, o programa manifesta a ambivalência entre a retórica da emancipação e a prática da adequação: forma para o cooperativismo, mas sob o paradigma do empreendedorismo educacional e da gestão por competências.

O Programa “A União Faz a Vida” constitui um exemplo paradigmático da hibridização entre educação cooperativa e racionalidade neoliberal, expressando a capacidade adaptativa do capital social às novas exigências da economia global. A cooperação, nesse contexto, deixa de ser categoria política e passa a ser competência

funcional, reforçando a inserção dos sujeitos em um regime de aprendizagem produtivista e responsiva.

5. Subjetividades docentes e a nova moral da cooperação

A política educacional contemporânea, ao incorporar as lógicas da Nova Gestão Pública e das parcerias público-privadas, não apenas transforma o modo como a escola se organiza, mas também reconfigura o próprio modo como o sujeito docente é concebido e produzido. A racionalidade neoliberal, conforme argumentam Dardot e Laval (2021), opera como uma tecnologia de poder difusa, que atua sobre as condutas e fabrica subjetividades afinadas à lógica da competição e do desempenho. No campo educacional, esse movimento se traduz na constituição de um “professor-empREENDEDOR de si” — sujeito autogerido, autovigilante e emocionalmente disponível às demandas de eficiência e inovação permanentes.

No interior desse processo, a cooperação, outrora símbolo de solidariedade e emancipação coletiva, é resignificada como valor produtivo, articulado à ideia de “colaboração estratégica” e “corresponsabilidade por resultados”. Como observa Ball (2020), as pedagogias contemporâneas da colaboração convertem-se em formas sutis de regulação, aonde o trabalho conjunto se associa menos à construção democrática do conhecimento e mais à harmonização comportamental em torno de metas comuns. Assim, a ética do cuidado é substituída pela ética da performance; e a reciprocidade, pela mensurabilidade.

Os discursos formativos do Programa “A União Faz a Vida”, ao privilegiarem o autoconhecimento, a corresponsabilidade e o protagonismo, inscrevem-se nessa gramática emocional da produtividade, em que o engajamento afetivo é mobilizado como instrumento de governança pedagógica. A docência passa a ser pensada como vocação responsiva e permanentemente adaptável, pelo o qual o “ser cooperativo” se converte em uma forma de docilidade performativa — uma disposição à escuta, à

flexibilidade e à conformidade diante dos imperativos de inovação e eficiência. O resultado é a constituição de um *ethos* docente emocionalmente envolvido, mas politicamente amortecido, capaz de aderir voluntariamente a projetos que, sob o véu da solidariedade, reproduzem a racionalidade do mercado.

Nessa ambiência, o trabalho docente é progressivamente despolitizado, e a crítica cede lugar à gestão de si. A cooperação deixa de ser práxis coletiva de transformação e se torna uma estratégia de gestão de afetos e comportamentos. O professor é interpelado a ser protagonista de sua própria regulação, transformando a autocritica em ferramenta de ajuste contínuo ao modelo ideal de eficiência (Lazzarato, 2022). A pedagogia, assim, deixa de ser espaço de emancipação para converter-se em laboratório de subjetivação neoliberal. Isso significa que a pedagogia deixa de ser entendida como um campo voltado à formação crítica e à emancipação dos sujeitos — isto é, ao desenvolvimento da autonomia, da consciência social e da transformação da realidade — para tornar-se um espaço de produção de subjetividades alinhadas à lógica neoliberal. Nesse sentido, a educação passa a moldar indivíduos competitivos, empreendedores de si mesmos, orientados por metas, desempenho e responsabilização individual, incorporando valores de mercado como se fossem naturais e universais.

Contudo, é nesse mesmo ponto de inflexão que emergem as possibilidades de resistência. Como sublinha Apple (2021), a consciência crítica sobre os processos de colonização das práticas educativas é condição para reconfigurar a docência como ato político e ético, orientado não pela lógica do mérito, mas pela responsabilidade social e pela solidariedade concreta. Reapropriar o sentido da cooperação como categoria política implica recuperar a dimensão pública e democrática do trabalho docente, devolvendo-lhe o poder de criar e recriar mundos possíveis. Em um tempo em que a educação é chamada a servir ao capital, pensar criticamente é o gesto mais radical de liberdade.

Conclusão

O presente estudo buscou examinar, sob uma perspectiva crítica e analítico-interpretativa, a cartilha Formando Educadores, material formativo central do Programa “A União Faz a Vida” (PUFV), desenvolvido pelo Sicredi em redes escolares públicas e privadas no contexto das Parcerias Público-Privadas em Educação (PPPEs). A análise evidenciou que a proposta formativa, embora revestida de um discurso pedagógico humanista e cooperativo, está profundamente imbricada nas racionalidades instrumentais da Nova Gestão Pública (NGP) e da governança neoliberal, as quais reconfiguram a escola e o trabalho docente segundo a lógica da eficiência, da flexibilidade e do protagonismo individual.

Os resultados indicam que o PUFV, e especialmente a cartilha que o orienta, operam como instrumentos de difusão de um modelo educacional gerencial e performativo, alinhado às diretrizes das agendas globais de educação impulsionadas por organismos multilaterais, como o Banco Mundial e a International Finance Corporation (IFC). Essa vinculação reflete a convergência entre a terceira via da governança educativa (Robertson; Verger, 2022) e a formação docente para o mercado, na qual o professor é reposicionado como agente de inovação, empreendedorismo e autorregulação permanente (Ball; Maguire; Braun, 2016; Zeichner, 2018).

Embora o “SICREDI” tenha emergido historicamente como uma organização voltada à solidariedade econômica e ao fortalecimento das comunidades rurais, sua transformação em banco cooperativo privado e a adoção de estratégias de *branding* social mediante programas educacionais representam um deslocamento ideológico significativo. A instituição deixa de atuar prioritariamente como promotora da autogestão coletiva e da economia solidária para assumir um papel de mediadora entre o capital financeiro e o campo educativo, convertendo a cooperação em valor produtivo e competitividade social (, 2019; Laval; Dardot, 2021).

No caso específico da cartilha Formando Educadores, observa-se a apropriação de categorias críticas como “cooperação”, “autonomia” e “cidadania”, ressignificadas sob o léxico neoliberal da aprendizagem flexível, inovação e empregabilidade. Essa

hibridização semântica confere aparência humanizadora a um projeto que, na essência, reforça a adaptação dos sujeitos às exigências da reestruturação produtiva global, iniciada na década de 1970 e continuamente atualizada sob novas formas de gestão e performatividade docente (Evangelista; Shiroma, 2020; Gentil, 2023).

A análise evidencia, portanto, que programas como o PUFV não se restringem a intervenções pontuais no campo educativo, mas compõem um ecossistema de governança neoliberal que redefine o papel da escola e da formação docente, subordinando-as à lógica da competitividade e da mensuração de resultados. A ênfase em competências empreendedoras e na aprendizagem ao longo da vida reitera o deslocamento da educação como direito social para a educação como investimento individual, consolidando uma pedagogia da responsabilização e da performatividade (Verger; Fontdevila; Zeichner, 2021; Farias; Diniz, 2023).

Dessa forma, torna-se imprescindível que a pesquisa em educação possa aprofundar a crítica às relações entre capital financeiro, Estado e formação docente, analisando como os programas de educação cooperativa vêm sendo cooptados pela lógica da gestão neoliberal e pelas novas formas de controle pedagógico. Urge desvelar os efeitos dessas políticas sobre o cotidiano escolar, sobre o papel político do professor e sobre o sentido público da escola, cuja função histórica não pode se reduzir à preparação de sujeitos competitivos, mas deve se orientar para a formação integral, crítica e emancipatória, fundamento ético e político da educação democrática.

REFERÊNCIAS

- APPLE, M. W. **Can Education Change Society?** 2. ed. New York: Routledge, 2021.
- APPLE, M. W. **Ideologia e currículo.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2019.
- BALL, Stephen J. **The education debate.** 4. ed. Bristol: Policy Press, 2020.

BALL, Stephen J. Políticas educacionais e o discurso da performatividade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, 2016.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **How schools do policy: policy enactments in secondary schools**. London: Routledge, 2016.

BRESSER-PEREIRA, L. C. **Reforma do Estado para a cidadania**. 4. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.637, de 15 de maio de 1998**. Dispõe sobre as Organizações Sociais. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 1998.

BRASIL. **Lei nº 9.790, de 23 de março de 1999**. Dispõe sobre as Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 1999.

CÓSSIO, M. F. Educação e Banco Mundial: governança, responsabilização e o discurso da aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 61, 2015.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2021.

EVANGELISTA, Olinda. Formação docente e políticas neoliberais no Brasil contemporâneo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 121, 2012.

EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional e formação docente no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2014.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. O trabalho docente no contexto das reformas educacionais neoliberais. **Educação & Sociedade**, v. 41, n. 2, 2020.

FARIA, A.; DINIZ, L. **A docência gerencial e o novo paradigma da formação docente**. Revista de Educação Pública, v. 32, n. 75, p. 1-29. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GENTILI, P. **Educação, neoliberalismo e resistências: dilemas e alternativas na América Latina**. São Paulo: Cortez, 2023.

GIDDENS, Anthony. **A terceira via**. Rio de Janeiro: Record, 1998.

GIDDENS, Anthony. **A terceira via e seus críticos**. Rio de Janeiro: Record, 2007.

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

LAZZARATO, M. **Governing by Debt.** Cambridge: MIT Press, 2022.

LEHER, R. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização.** São Paulo: Xamã, 1999.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez, 2014.

PERONI, Vera Maria Vidal. Políticas educacionais e o público e o privado no Brasil. **Educação & Sociedade**, 2013.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Políticas educacionais e o público e o privado.** Campinas: Autores Associados, 2022.

PRONKO, Marcela. O Banco Mundial e a privatização da educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, 2015.

REIS, E. **Governança, Estado e Sociedade Civil.** Brasília: IPEA, 2013.

ROBERTSON, S.; VERGER, A. Public–Private Partnerships and the Global **Reform of Education.** *Journal of Education Policy*, v. 27, n. 8, p. 1067–1089, 2012.

ROBERTSON, S.; L. **The global governance of teachers’ work.** *Comparative Education Review*, v. 56, n. 4, 2012a.

ROBERTSON, S; VERGER, A. **Privatization and global education policy.** Routledge, São Paulo. 2022.

SANTOS, Boaventura; SILVA, José. **Governança educacional e neoliberalismo.** São Paulo: Cortez, 2023.

SHIROMA, E.; EVANGELISTA, O. O trabalho docente no contexto das reformas educacionais neoliberais. **Educação & Sociedade**, v. 41, n. 2, p. 1.25. 2020.

SHIROMA, E.; EVANGELISTA; CAMPOS, R.; GARCIA, R. **Políticas Educacionais e Trabalho Docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SICREDI. **Formando educadores.** Porto Alegre: Fundação Sicredi, 2008.

SOUZA, D.; MORAES, M. Educação cooperativa e racionalidade neoliberal. **Revista Educação em Questão**, v. 60, n. 1, p. 1-23. 2022.

VERGER, Antoni; FONTDEVILA, Clara; ZEICHNER, Kenneth. **Global education reform**. New York: Teachers College Press, 2021.

VERGER, Antoni; MOSCHETTI, Mauro. **Global education reform and the rise of PPPs**. London: Edward Elgar, 2022.

WORLD BANK. **Learning for All: Education Strategy 2020**. Washington, DC: World Bank, 2011.

ZEICHNER, K. **The struggle for the soul of teacher education**. New York: Routledge, 2018.

Recebido em: 30 de novembro de 2025

Aceito em: 7 de janeiro de 2026

Publicado online em: 1 de março de 2026