

Profissionalização docente e projetos em disputa na formação inicial de professores no Brasil: Na complexa teia da globalização e do neoliberalismo

Teaching professionalisation and projects in dispute in initial teacher education in Brazil: In the complex web of globalisation and neoliberalism

Professionnalisation de l'enseignement et projets en conflit dans la formation initiale des enseignants au Brésil: Dans le réseau complexe de la mondialisation et du néolibéralisme

Maria Angélica da Silva^{[a]**}, Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida^[a] & Paulo Marinho^[b]

^[a] Centro Acadêmico do Agreste (CAA), Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, Brasil.

^[b] Centro de Investigação e Intervenção Educativas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Portugal.

Resumo

Considerando a docência como profissão em constante diálogo com as demandas sociais, construiu-se uma análise crítica, apoiada em referenciais teóricos, com o objetivo de trazer ao debate acadêmico condições da profissionalização docente, na formação inicial, frente aos atuais projetos em disputa no cenário brasileiro. Nessa análise, com ancoragem na teoria do discurso, assumimos que este cenário de construções discursivas expressam as lutas pela produção de sentidos em torno da profissão docente e seu processo de profissionalização. A análise dos discursos mostrou que as políticas de currículo para a formação docente, globalmente influenciadas por fatores políticos e econômicos, acabam por engendrar currículos que visam atender as expectativas desses interesses econômicos em torno desta profissão. As reformas curriculares vivenciadas nos últimos anos no Brasil, em consonância com os contextos internacionais, apontam o caráter prescritivo, regulador e conservador que os/as reformadores/as neoliberais da educação postulam como sendo a lógica necessária a uma profissionalização docente que corresponda às demandas da reestruturação produtiva global. Neste contexto, pela via da formação inicial, a constituição profissional da docência vai subtraindo a autonomia e a intelectualidade que lhe é característica, para dar espaço a obediência e a conformação primadas nos moldes reformistas.

Palavras-chave: profissão docente, profissionalização docente, formação inicial de professores, políticas de educação, Brasil

Abstract

Considering teaching as a profession in constant dialogue with social demands, a critical analysis was constructed, supported by theoretical references, to bring to the academic debate conditions for teaching professionalisation in initial teacher education, given current projects in dispute in the Brazilian scenario. In this analysis, anchored in discourse theory, we assume that this scenario of discursive constructions expresses the struggles for producing meanings around the teaching profession and its professionalisation process. The discourse analysis showed that teacher

* **Correspondência:** Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste. Caruaru, Pernambuco – Brasil.
Email: mariaangelica.silva@ufpe.br

education curriculum policies, under the influence of global political and economic agendas, create curricula that aim to meet the expectations of the economic interests surrounding this profession. The curricular reforms experienced in recent years in Brazil, in line with international contexts, point to the prescriptive, regulatory and conservative character that neoliberal education reformers postulate as the necessary logic for teacher professionalisation that corresponds to the demands of global productive restructuring. In this context, through initial teacher education, the professional constitution of teaching takes away the autonomy and intellectuality that is characteristic of it to make room for obedience and conformity based on reformist standards.

Keywords: teaching profession, teaching professionalisation, initial teacher education, education policies, Brazil

Résumé

Considérant l'enseignement comme un métier en dialogue constant avec les revendications sociales, une analyse critique a été construite, appuyée par des références théoriques, dans le but d'amener au débat académique les conditions de la professionnalisation de l'enseignement, en formation initiale, au vu des projets actuels en litige en le scénario brésilien. Dans cette analyse, ancrée dans la théorie du discours, nous supposons que ce scénario de constructions discursives exprime les luttes pour la production de sens autour du métier d'enseignant et de son processus de professionnalisation. L'analyse du discours a montré que les politiques curriculaires de formation des enseignants, sous l'influence des agendas politiques et économiques mondiaux, finissent par créer des cursus visant à répondre aux attentes des intérêts économiques entourant cette profession. Les réformes curriculaires expérimentées ces dernières années au Brésil, en ligne avec les contextes internationaux, soulignent le caractère prescriptif, réglementaire et conservateur que les réformateurs néolibéraux de l'éducation postulent comme logique nécessaire à une professionnalisation des enseignants qui corresponde aux exigences de la restructuration productive mondiale. Dans ce contexte, à travers la formation initiale, la constitution professionnelle de l'enseignement lui enlève l'autonomie et l'intellectualité qui le caractérise, pour laisser place à l'obéissance et au conformisme fondés sur des normes réformistes.

Mots-clés: profession d'enseignant, professionnalisation de l'enseignement, formation initiale des enseignants, politiques éducatives, Brésil

Introdução

As agendas educacionais globais têm agregado pontos em comum sobre as expectativas em torno do conhecimento e das características dos mais diversos processos formativos e, com isso, direcionado as expectativas sociais em torno do que vale a pena ser ensinado e, sobretudo, como deve ser ensinado (Poças et al., 2019). Frente a isto, a docência se depara com os desafios de satisfazer as demandas dessa formação de modo a proporcionar a construção dos conhecimentos necessários e almejados para a educação desta década. Decorrente deste cenário vem sendo balizada a profissionalização da geração atual e futura dos/as docentes.

Neste contexto, o estatuto profissional da docência vem sofrendo crises e mudanças estruturais (Towers et al., 2022), nomeadamente pelo esvaziamento da cientificidade e do caráter autônomo que são, *a priori*, caracterizadores da docência como profissão (Mariana Oliveira, 2016). As constantes influências socioeconômicas e as determinações de cunho prescriptivo e normativo que compõem a maior parte das atuais políticas educacionais e curriculares têm posto em cheque o *status*, o prestígio e a capacidade de desenvolvimento contínuo, ou seja, a profissionalização da docência face às constantes transformações culturais e tecnológicas de nosso meio social (Shiroma, 2018).

Soma-se a este contexto a baixa atratividade da profissão, advinda de elementos sócio profissionais como

baixos salários, perda da estabilidade na carreira, inadequadas condições de trabalho, formações inicial e continuada de naturezas superficiais e aligeiradas, bem como o descrédito em torno do papel e do lugar da profissão docente face à sociedade da informação (Kraft & Lyon, 2022; Stromquist, 2018). Como afirmado por Flores (2023), a profissão docente está atualmente enfrentando desafios significativos, sendo marcada por uma crise persistente que se tem acentuado em uma crise de identidade (Amélia Lopes, 2019), traduzida particularmente no designado mal-estar docente (Amélia Lopes, 2001, 2007; Pereira et al., 2022).

Estes elementos sócio profissionais têm sido articulados aos debates advindos de narrativas que interrogam a qualidade dos serviços educacionais frente aos apontamentos de que a escola pública é ineficiente e o trabalho dos/as professores/as é precário. Estes discursos acabam por corroborar com uma visão fragmentada da docência, na medida em que a profissão docente, de modo conflitante e muitas vezes divergente, tem sido considerada, ao mesmo tempo, a causa e a solução dos problemas educacionais. Esta ambiguidade tem sido alvo de empreendimentos discursivos diversos, tanto pelos sujeitos diretamente envolvidos com a educação, quanto pelos sujeitos que orbitam o debate educacional espreitando oportunidades econômicas e político-ideológicas que diferem dos interesses educacionais.

Em consonância com essa mesma linha de pensamento, estudos como os de Hypólito (2019) apontam que, mesmo diante da participação ativa de entidades representativas da educação e dos/as seus/suas respectivos/as profissionais – como as associações docentes de ensino e pesquisa da educação básica e do ensino superior; os sindicatos de trabalhadores da educação; os fóruns nacionais, regionais e estaduais de educação –, o campo de disputa em torno dos projetos de profissionalização da docência é palco de inúmeras demandas advindas de setores sociais como o econômico e o político-partidário. No atual contexto das políticas educacionais e curriculares brasileiras tem-se em conta que esses setores têm interesses diversos e muitas vezes opostos àqueles postulados pelas entidades representativas da educação. Apesar disso, contam com maior representatividade e influência política, produzindo discursos que se vão hegemonizando (Laclau & Mouffe, 1987), em diferentes níveis e formas, frente aos contextos históricos que se vão delineando ao longo das décadas.

Tendo estas ideias por referência, este artigo apresenta uma análise crítica, apoiada em referenciais teóricos de *discursos*, que permite compreender as condições da profissionalização docente na formação inicial de professores frente aos atuais projetos em disputa no cenário brasileiro. A análise crítica foi construída a partir dos *enunciados* que partem da ideia de docência como profissão em constante diálogo com as demandas sociais e em permanente processo de reconfiguração do seu papel perante as expectativas ideológicas, políticas e econômicas, que, por sua vez, reverberam *sentidos* sobre o ser e o estar na profissão docente na atualidade.

Situando-nos na teoria do discurso (TD) de Laclau e Mouffe (1987, 2015), assumimos que este cenário de *construções discursivas* expressam as lutas pela *produção de sentidos* em torno da profissão docente e seu processo de profissionalização. No entanto, a *polissemia de sentidos* que circunda o cenário das políticas educacionais revela a *impossibilidade* de desnudar de modo absoluto e claro o processo de constituição profissional da docência.

Assim, sob a ótica da TD, por mais que haja discursos políticos que tentem assumir um *controle absoluto* visando a *fixação* definitiva de sentidos sobre a docência, sempre há frustração deste projeto, uma vez que os contextos sociais e políticos são constituídos de elementos *flutuantes* e *contingenciais*, demarcados pela *impossibilidade de decisão final* sobre os atuais projetos formativos em disputa.

Seguindo essa orientação, em um primeiro momento do artigo, focamos a polissemia de sentidos em torno da profissão docente a partir das diferentes perspectivas de formação de professores que têm pautado as agendas das políticas educacionais e curriculares no Brasil. Em continuidade a este debate, abordamos a profissionalização da docência a partir da dimensão da formação inicial de professores, refletindo sobre as influências que têm balizado a sua organização e desenvolvimento. Abordamos também efeitos destas influências no/a profissional docente que se têm constituído como resposta às expectativas socio econômicas e às orientações das agendas educacionais globais.

Profissão e docência: polissemia de sentidos nas diferentes perspectivas de formação

No Brasil, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE); o Fórum de Diretores das Faculdades/Centros (FORUMDIR); a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), o Centro de Estudos de Educação (CEDES) e a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) são exemplos de entidades que representam projetos formativos que prezam pela “necessária articulação entre a formação inicial, formação continuada e condições de trabalho, salário e carreira dos profissionais da educação” (Associação Brasileira de Currículo et al., 2017, para. 2), conforme consta na carta de manifestação das entidades educacionais brasileiras sobre a política de formação de professores anunciada pelo Ministério da Educação (MEC) em 2017 e que foi sendo capilarizada a partir de um conjunto de outras ações políticas que ilustraremos ao longo desta seção.

Os discursos produzidos por estas entidades, embora resguardem demandas específicas e diferenciadas, apresentam-se como *ponto discursivo nodal* (Laclau, 2000) de contraposição aos processos de escalada neoliberal nas políticas educativas através das orientações do Banco Mundial frente à agenda globalizante dos processos formativos. A obediência às orientações oriundas das agendas econômicas no campo da educação, amplamente versadas por Amorim e Leite (2019) e Patrícia e França (2021), anunciam o estabelecimento de parcerias público-privadas inspiradas nos moldes neoliberais, enxugando os gastos do Estado e centralizando as decisões políticas nas mãos do empresariado, atribuindo um papel periférico a todos os diretamente envolvidos com a educação, sobretudo, os/as professores/as.

Neste contexto de emergência de múltiplos projetos de formação inicial de professores, inundados por óticas diversas de profissão docente e processos de profissionalização, como refere Alice Lopes (2015, p. 449), “é possível afirmar que são decorrentes de diferentes articulações entre demandas representadas como advindas de comunidades disciplinares, equipes técnicas de governo, empreendedores, partidos políticos, associações, instituições e grupos/movimentos sociais os mais diversos”. Por outro lado, estas demandas

articulatórias são contemporâneas de um contexto político economicamente enviesado pelos avanços neoliberais e se tornam alvo de contenda entre os diversos setores e atores sociais que lutam pela hegemonização de sentidos de projeto de sociedade (Laclau, 2000).

As narrativas neoliberais tomam estes discursos como fundamentos para a criação de propostas educacionais e curriculares que se anunciam articulatórias (Laclau, 2000). Ou seja, todas as demandas advindas das lutas dos segmentos educacionais em torno de um projeto de educação pública, democrática, gratuita e de qualidade são convertidas em propostas educacionais supostamente articulatórias, pois têm a pretensão de unificar as novas exigências educacionais a um novo paradigma de formação docente, agora sob a nova direção neoliberal, tal como apontam Catini e Branco (2022).

Portanto, os discursos que são traduzidos pela direção neoliberal, como os marcadores capazes de promover a tão almejada mudança educacional, tornam as principais fragilidades estruturais alvo de constantes investidas por controle, regulação e foco de estratégias políticas pautadas na eficácia e na eficiência de resultados quantitativos, forjando como ideal de produtividade a padronização das performances de todos os sujeitos diretamente envolvidos nos processos formativos.

Assim, sob esta nova direção, em se tratando da formação de professores sob o argumento neoliberal, tem sido observada a construção discursiva de projetos formativos que remontam a docência como profissão meramente técnica, construindo uma docência padronizadora (Frangella, 2021; Leite et al., 2017), em detrimento das dimensões reflexivas e críticas que pautam as bandeiras dos/as profissionais e pesquisadores/as da área da educação. Esta construção padronizadora da docência e de caráter técnico tem marginalizado os muitos esforços dos/as defensores/as da educação da educação pública no que se refere ao reestabelecimento do caráter científico do trabalho pedagógico e valorização dos/as professores/as e suas prática curriculares (A. Santos & Leite, 2018, 2020).

Em um período histórico recente do cenário educacional brasileiro, os/as professores/as foram alvo de ameaças em virtude do teor político de suas ações profissionais e, por esta mesma razão, foram perseguidos/as por neoliberais e conservadores que, ao sentirem seus poderes e privilégios em ameaça, reprimem toda e qualquer prática social que almeje a equidade e a justiça social. Entre os anos de 2018 e 2022, com o então ex-presidente do Brasil Jair Bolsonaro, o país viveu, por um lado, um período de submissão da ciência à lógica da produtividade empresarial e, por outro, os constantes ataques à validade e a credibilidade da ciência. No âmbito da formação docente, este binômio com a qual a ciência foi encarada reverberou na investidura em reformas pautadas em flexibilizações curriculares para adequação da profissionalização da docência às orientações técnicas e econômicas das equipes do governo e das bancadas congressistas liberais-conservadoras.

Freitas (2002) chama a atenção para o processo de flexibilização curricular da formação inicial de professores por meio da adequação do ensino superior às demandas oriundas do processo de reestruturação produtiva que afeta diferentes países. Mesmo não sendo apenas o fator econômico o único impulsionador desse processo de flexibilização, destaca-se como o neoliberalismo tem influenciado as políticas educacionais e curriculares nas mais diversas modalidades formativas.

Uma manobra recente no contexto brasileiro, ocorrida no ano de 2020, teve lugar num programa de governo do ex-presidente Jair Bolsonaro. Nomeado Universidades e Institutos Empreendedores e Inovadores – mais conhecido como *Future-se* –, correspondeu a uma tentativa de privatização das universidades públicas via financiamento. O programa visava a “privatização de bens patrimoniais e recursos públicos, direcionando-os no modelo de autonomia financeira, à mercê das grandes corporações nacionais e mundiais, reorganizando as universidades públicas em organizações sociais dependentes do setor privado e vendendo serviços” (Silva Júnior & Fargoni, 2020, p.6).

Ao ter como foco o empreendedorismo e a internacionalização via mercantilização do conhecimento, a tentativa malsucedida de implantação do *Future-se* no ensino superior brasileiro foi um retrato da lógica reformista de um Estado espremido pelas querências do mercado. Um dos sentidos que emerge desta tentativa de ultimato na universidade pública (Silva Júnior & Fargoni, 2020) brasileira é a construção de um discurso político anti-intelectual para a formação docente que rompe com a autonomia universitária.

Esta tendência anti-intelectual teve igualmente expressão através do desdobramento para a educação básica brasileira de propostas políticas concretas de perseguição e ameaça à docência e às suas dimensões fundantes – tais como a intelectualidade crítica e a autonomia profissional. Um exemplo disto foi o Movimento Escola Sem Partido, impulsionado por conservadores políticos e extremistas religiosos brasileiros, que buscava criminalizar a prática docente ao afirmar a existência de “uma grande conspiração, da qual participam intelectuais, universidades e escolas, para doutrinar crianças e jovens e desvirtuá-los dos valores da família, da moral tradicional e da religião” (Picoli et al., 2020, p. 59).

A suposta neutralidade da prática docente pretendida pelo Movimento Escola Sem Partido ataca frontalmente a construção profissional da docência, na medida em que constrói um discurso de ancoragem político-ideológica que, ao ser imerso no meio social, inculca na subjetividade dos sujeitos, sejam estes envolvidos diretamente ou indiretamente na educação, a ideia de que o/a professor/a que anula a dimensão política da sua prática pedagógica é o perfil profissional almejável para uma educação de qualidade. Esta narrativa, que ganha impulso no solo fértil do neoliberalismo, tem raízes fincadas no conservadorismo que sustenta o Movimento a que fazemos referência, pois o que o alimenta é o esforço do apagamento das desigualdades e injustiças sociais (Frangella, 2020). Sendo o/a professor/a usurpado/a do seu direito à crítica social, e tendo reprimidas as práticas promotoras de transformação cultural e política, tem-se o terreno ideal não só para a negação das desigualdades, mas, sobretudo, para a sua manutenção.

Estes exemplos de discursos que nortearam os debates sociais e políticos no âmbito da educação brasileira põem em tela uma polissemia de sentidos em torno do lugar da docência enquanto profissão articulada aos contextos sociais e que espelha, em medidas imprecisas, as expectativas que cada sociedade atribui aos papéis e funções da docência (Barbosa, 1993; Dubar & Tripier, 1988; Ostrovski et al., 2017).

Partindo desta reflexão sociológica das profissões, depreende-se que, ao reduzir a ciência ao caráter técnico, lastreia-se um caminho que perspectiva a docência como uma profissão subjugada a orientações também técnicas. De igual modo, quando se aventa a possibilidade de repreender a dimensão política-pedagógica da profissão docente, silenciando toda a possibilidade de reflexão e transformação social, trilha-

se uma perspectiva de profissão docente acrítica e sem autonomia. Ou seja, quando a ciência é limitada apenas à técnica, a docência é vista como uma atividade puramente mecânica, onde os/as professores/as aplicam métodos predefinidos e seguem protocolos estritos, sem espaço para criatividade ou inovação. Esta abordagem estreita subestima a complexidade do processo educacional.

Esta linha discursiva ganhou acolhimento não apenas pela conjuntura política interna brasileira, mas também porque encontraram ancoragem nos discursos das agendas internacionais. Há que se ressaltar que organismos internacionais como o Banco Mundial (BM) e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) “assumem um papel relevante na divulgação de uma visão única de educação e, mais especificamente, de desenvolvimento profissional docente” (Farfán & Diniz-Pereira, 2022, p. 986). As racionalidades tecidas discursivamente sobre a profissão docente nestes espaços têm promovido “o produtivismo na Educação e o escanteio da Pedagogia”, nos dizeres de Franco e Mota (2022, p. 1036), uma vez que por meio desta racionalidade neoliberal-pedagógica se opera na construção de subjetividades condicionadas à imposição, ao controle e à regulação dos sujeitos e suas atividades sociais.

Na linha destas ideias, se a racionalidade neoliberal impõe mudanças nos objetivos sociais de diversas instituições e setores, a profissão docente é uma das instâncias fortemente tocada pelos tentáculos do neoliberalismo. Coadunando com Laval (citado em Goulart, 2023), “em detrimento das potencialidades emancipatórias que os professores progressistas conseguiram promover e defender ao longo do tempo” (p. 4), vemos a profissão docente ser reduzida no seu campo de agência (Melo et al., 2023) e a formação a ser conduzida por um projeto político-ideológico de criação de sujeitos politicamente dóceis, economicamente rentáveis e potencialmente conservadores quanto à manutenção do *status quo* social.

Sabe-se que nas instituições de ensino superior, através de suas organizações curriculares, temos a materialidade discursiva das políticas educacionais e curriculares que são constituídas para a formação docente. No entanto, esta materialização não ocorre de modo pacífico e consensual, posto que as múltiplas visões acerca da docência repercutem dos também múltiplos projetos de sociedade que se almeja delinear por meio da ação social do grupo profissional em debate.

Nesta direção, longe de ser um processo linear e estático, a construção profissional docente, via formação inicial, é permeada por tensões e conflitos de ordem política, econômica, epistemológica, assente em ordens globais hegemônicas. Desta feita, sendo a formação inicial uma das dimensões potencializadoras da profissionalização docente, a seguir refletimos sobre a necessidade de seu repensar face às mudanças paradigmáticas, sejam elas sociais e/ou teóricas.

Profissionalização da docência e desenvolvimento profissional na formação inicial de professores

O processo de profissionalização da docência encontra-se estreitamente ligado à formação profissional, principalmente àquela em nível inicial, que corresponde à etapa primeira no processo de desenvolvimento das profissões, na qual são projetadas as orientações iniciais e as expectativas sociais acerca do trabalho

docente.

Levamos em consideração que a autonomia, compreendida como a organização profissional dos “membros de uma mesma atividade ou ocupação que se organizam em busca do controle do processo de trabalho” (Perrusi, 2004, p. 105), é um dos principais dispositivos de profissionalização, associado a outros aspectos basilares da docência como as condições de trabalho, a remuneração adequada e tantos outros aspectos que Perrusi põe em relevo. Contudo, entre estes vários elementos, aqui focamos o relativo à profissionalização com foco na formação inicial, considerando “o lugar central que tem a formação no delineamento de uma profissão, na medida em que ela fornece a base para a crítica do que vem sendo experimentado e vivenciado ao longo de sua inserção no mundo do trabalho” (Weber, 2003, p. 1146).

Tendo a formação inicial de professores no centro do debate em um contexto de sociedade globalizada, há que ressaltar os jogos de hegemonização (Laclau, 2000) de sentidos a serem incorporados na organização curricular da formação docente. Nessa direção, conforme discutimos anteriormente, nas últimas décadas foram tecidas propostas orientadas por princípios da racionalidade e da eficiência com o intuito de formar profissionais aptos a materializar os projetos de uma sociedade neoliberal, em detrimento do caráter crítico e reflexivo da profissão. Como é referido por Weber (2003, p. 1131), “essa visão profissionalizante da docência, com predomínio do seu caráter tecnicista e instrumental (...) tornou-se um obstáculo considerável para o debate a respeito da profissionalização da atividade de ensino no país”.

Atualmente no Brasil esta visão tecnicista da profissionalização da docência encontra-se corporificada na Resolução Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Focada em uma pedagogia dos resultados, a BNC-Formação busca promover um reformismo curricular de conformação da formação docente aos objetivos de ensino-aprendizagem delineados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que têm norteado, com caráter altamente tecnicista, as políticas-práticas curriculares na educação básica brasileira. De acordo com os estudos de Giaretta et al. (2023, p. 14),

representa o exercício de formação como treinamento do professor para a execução dos objetivos de aprendizagem a partir de indicadores de competência predefinidos que, na prática, enclausura o processo de formação intelectual do professor nos marcos da mediação cultural da sociabilidade hegemônica.

Com estratégias regulatórias, a BNC-Formação constrói um discurso curricular pautado na racionalidade das competências docentes, tal como preza a lógica neoliberal, definindo os saberes e os conhecimentos da docência como meras competências e habilidades a serem adquiridas em conformidade com os conteúdos e objetivos de aprendizagens delineadas pela política curricular da educação básica. Desta feita, a formação do/a professor/a assume o caráter de treinamento para implementação acrítica, construída na aplicabilidade das orientações políticas nas práticas docentes e objetivando sempre a eficiência e a eficácia dos processos de ensino-aprendizagem que, por sua vez, estão sempre ao serviço das avaliações externas e em larga escala das instituições e dos sistemas de ensino.

Neste sentido, sendo a “ação dos professores carregada de uma forte intencionalidade política, devido aos projetos e às finalidades sociais de que são portadores” (Nóvoa, 1999, p. 17), reconhece-se como necessária a institucionalização, regulada e provida pelo Estado, de uma formação docente específica e contínua, uma formação e um conjunto de reformas que subverta os “interesses de hegemonias dominantes na estruturação da formação de professores e uma cultura que favorece tanto a manutenção de um modo de formação clássico de inspiração positivista como a distância entre teoria e prática escolar” (Gatti, 2012, p. 429). Estes interesses das hegemonias dominantes acabam por esvaziar da docência sua capacidade de pensar-produzir conhecimento, gerando um processo de desprofissionalização na medida em que a profissão se afasta do caráter científico. Desta feita, o/a professor/a perde sua intelectualidade, tem reduzida a sua autonomia e poder de criação e se torna mais suscetível à recepção e reprodução passiva dos projetos educativos encabeçados pelas agendas globalizantes.

Diante deste cenário, a profissionalização via formação inicial de professores, ao absorver os discursos neoliberais, caminha para o processo de desprofissionalização da profissão docente face a elementos como a subtração do caráter intelectual e político da prática docente, que se dá, dentre várias razões, através da diminuição da autonomia e da regulação da atividade profissional como um todo (Pavan & Backes, 2016).

Nesse sentido, e como fomos alertados por Dubar (1997, p. 150), “não existe, no entanto, nenhuma ‘lei geral’ que permita concluir uma profissionalização generalizada ou uma desprofissionalização maciça”; o que existem são “movimentos cruzados e complexos”, o que nos permite compreender que a profissionalização nunca está acabada. Apesar disso, os desdobramentos políticos e curriculares recentes no contexto da formação docente brasileira têm nos apresentado indícios concretos de que, através de várias frentes, a profissionalização da docência está sendo cooptada por grupos neoliberais e regulada por setores sociais que primam pelo conservadorismo político como marcador no delineamento de políticas educacionais e curriculares alinhadas à desprofissionalização docente.

Além da formação de nível superior, que constitui um dos aspectos importantes do processo de profissionalização, também se destacam a expectativa de carreira e a relação com os pares, conforme foi apontado por Freidson (1998). A precarização destes elementos constitutivos da docência vem sendo exponencialmente acentuada pela agenda neoliberal, que visa a flexibilização e a precarização do trabalho docente, tendo como horizonte a restrição da politicidade e da intelectualidade através da fragilização da sua autonomia e da anulação das dimensões crítica e emancipadoras da atuação docente.

A constante instrumentalização da formação é indício do princípio da rigidez na regulação da prática docente que, por sua vez, desemboca na precarização do trabalho docente. Esta precarização e perseguição à docência enquanto profissão leva seus tentáculos aos diversos níveis e modalidades de formação e atuação deste grupo profissional, seja através do controle moral – como o que foi visto no Movimento Escola Sem Partido –, do controle técnico-formativo – como foi posto pela BNC-Formação –, ou do controle financeiro-institucional – como o desejado no Future-se. As políticas gerencialistas na educação são carregadas de “mecanismos de avaliação, o endereçamento para a performatividade, os sistemas de avaliação padronizada, as políticas de indicadores, as parcerias público-privado, a descentralização administrativa e

as políticas para o magistério escassas e frágeis” (Ivo & Hypólito, 2015, p. 366).

Podemos perceber, por esta posição de Ivo e Hypólito (2015), que quando os sistemas avaliativos enfatizam apenas os resultados, a padronização curricular e a hierarquização entre as áreas de conhecimento, eles acabam por intervir na formação e na prática docente, pois demandam destas últimas adequações às metas e exigências dos indicadores avaliativos. Segundo Pavan e Backes (2016), esse cenário tem levado a uma intensificação do processo de proletarização dos/as professores/as, onde estes/as se encontram pressionados a *rankings* das avaliações externas, reforçando cada vez mais a ideia de que o mérito é o critério a ser seguido, retirando-lhes autonomia (Leite & Sampaio, 2020; Marinho et al., 2019; Sampaio & Leite, 2021).

Dessa forma, a formação de professores vai sendo moldada, promovendo métodos uniformes, técnicos e burocráticos, quase como se a profissão docente pudesse ser transformada em uma engenharia didática completa. Esse processo tem levado os/as professores/as a se sentirem como funcionários/as, presos/as em burocracias e procedimentos padronizados (Cazeta, 2022; Maria Oliveira & Pacheco, 2013).

Se, por um lado, o controle rígido da formação através de estratégias políticas tem se mostrado um desserviço aos processos de profissionalização docente, a falta de rigorosidade das agências do Estado na regulação e controle da oferta da formação inicial de professores tem se mostrado como outro lado perigoso da moeda neoliberal. Em virtude deste afrouxamento na regulação, as licenciaturas têm suas ofertas proliferadas em instituições de ensino superior, que as vendem como uma formação rápida, barata e flexibilizada – podendo ser cursadas de modo semipresencial ou à distância, atraindo um público que vê a educação apenas como uma área de boa empregabilidade e não como uma profissão. Como se compreende, essas características enveredam a formação docente para caminhos da mercadologização da profissão e, nesta linha discursiva e nesta orientação, não ficam à margem das influentes ondas de privatizações as políticas curriculares para a formação de professores. Como foi afirmado por Almeida et al. (2013, p. 172), a

grande ênfase hoje é aproximar e dar espaço ao investimento do setor privado, o que significa um afastamento maior de um processo de democratização e de acesso à educação, que é baseado no discurso que leva à redução do acesso, devido ao não financiamento institucional, dando lugar ao financiamento competitivo.

Além da flexibilização da formação de professores no ensino superior, são alarmantes também a escassa sindicalização do grupo profissional docente e a vulgarização do seu mercado de trabalho, que, tal como alertava Abbott (1988), sem o devido fechamento profissional – ou seja, jurisdição de atuação –, está aberto à atuação de pessoas com formação mínima. Isto diz respeito ao monopólio (controle sobre determinada área do saber), um elemento importante na organização de um grupo profissional. Portanto, trata-se não apenas da criação de um mercado profissional para a *proteção do monopólio* (Larson, 1977) da atuação docente frente às demandas sócioeducacionais, mas, sobretudo, controlar o mercado por meio das credenciais, da demanda e da ação do Estado, como ressalta Freidson (2009). Neste procedimento, é

importante a não abertura para que leigos e oportunistas vejam a educação como trampolim para propósitos outros que não aqueles genuinamente pedagógico-formativos.

Assim, quando a docência vai se afastando de um processo de profissionalização, vai se aproximando de um simples ofício, ocupação ou atividade de *complementação de renda*, já que os critérios da formação longa e de qualidade em nível superior e de pertença ao grupo profissional – identidade docente –, não têm sido mais priorizados. Estes processos de desprofissionalização da docência se corporificam, a título de exemplo, em políticas de proletarização do trabalho docente (Costa & Muller, 2020; D. Oliveira, 2004). Assim, a reestruturação produtiva do mundo do trabalho reverberou na profissão docente, assim como várias outras, um caráter de descontinuidade, superficialização e descompromisso ético-político, no qual os/as professores/as podem ser reduzidos/as à categoria de *prestadores/as de serviços educacionais*, ampliando a descaracterização da profissão docente.

Sendo a racionalidade neoliberal pautada na flexibilização da formação e também do trabalho (Fernandes & Marinho, 2021), ilustramos uma das narrativas neoliberais que cravam a flexibilização do campo de atuação e do trabalho docente no Brasil. Aprofundando o que atrás foi referido a propósito das reformas educacionais e curriculares no contexto brasileiro, no mesmo ano da homologação da BNCC, tivemos a homologação da Reforma do Ensino Médio (Novo Ensino Médio), no âmbito da Lei Nº 13.415/2017. Neste Novo Ensino Médio, o currículo foi estruturado a partir da formação Geral Básica (composto pelas disciplinas curriculares tradicionais) e os Itinerários Formativos (compostos por disciplinas eletivas), estas últimas “concebidas discursivamente como expressão de flexibilização curricular” e considerando que “é a partir delas que os estudantes podem construir suas trajetórias individuais, aprofundar seus conhecimentos na área desejada” (Almeida et al., 2023, p. 5).

Os estudos recentes (Ramos & Frigotto, 2017; J. Santos, 2022) têm indicado que esta flexibilização curricular proposta pelo Novo Ensino Médio tem o objetivo obscuro de anular o acesso da atual geração de jovens aos conhecimentos básicos para desenvolvimento social, intelectual e econômico: o Novo Ensino Médio impõe uma prática docente engessada no tempo, desfigurada politicamente e ineficiente do ponto de vista do potencial de transformação social e cultural.

Dentre os muitos discursos que compõem a narrativa política do Novo Ensino Médio, destacamos também o *notório saber* e o *voluntariado* como materializações neoliberais de uma racionalidade que evapora a cientificidade e o caráter pedagógico da atuação profissional na educação, desvalorizando a formação teórico-prática promovida nas universidades. Sendo o notório saber critério de acesso às salas de aula do ensino médio, deu-se margem para que pessoas não formadas em áreas da licenciatura, como por exemplo, bacharéis, atuem como professores/as, uma vez que seus conhecimentos de conteúdos específicos seriam atestáveis e suficientes aos objetivos de ensino-aprendizagem estabelecidos pelas orientações curriculares vigentes. Além da banalização dos saberes e conhecimentos pedagógicos que dão o caráter específico da docência como profissão, e como é referido por Koepsel et al. (2020, p. 5), “as universidades e as formações iniciais de professores por elas ofertadas são secundarizadas, na medida em que qualquer pessoa que se voluntarie pode exercer atividades de caráter formativo sem que tenha formação

correspondente em nível superior”.

Como estamos a ressaltar, ao incorporar seus interesses na legislação, o neoliberalismo consegue atuar diretamente na profissionalização docente posto que os dispositivos legais encontrem-se no centro das disputas discursivas entre os conservadores, os neoliberais e os profissionais da educação na medida em que são os mecanismos institucionais que orientam tanto das atividades quanto dos atores da docência. Deste modo, a partir do que viemos discutindo até aqui, a BNCC, o Novo Ensino Médio e a BNC-Formação compõem um pacote privatista e utilitarista (Ostermann & Rezende, 2021) da educação. Também há que se ressaltar que o foco destes conjuntos de reformas políticas não tem sido nos atores e sujeitos da educação, mas sim nos resultados que estes precisam apresentar quando se tem a racionalidade neoliberal como princípio, meio e fim da organização e funcionamento da educação (Dardot & Laval, 2016; Laval, 2019).

Frente as constantes mudanças paradigmáticas, sejam elas sociais e/ou teóricas, a aprendizagem profissional da docência vai se guiando por perspectivas muitas vezes divergentes e conflitantes, tecendo na profissionalização da docência uma arena de sentidos em disputa. Sentidos em torno do que é ser professor/a, de como e por que estar na docência e, sobretudo, a serviço de que projeto de sociedade e de que sujeitos a prática docente existe (e resiste!). Estes sentidos vão balizando a composição da organização curricular da formação de professores e, apoiando-nos em Gatti (2012), nos indicam que é possível pensar em “melhorar a formação dos docentes, sobretudo por meio de uma maior vinculação dessa formação com as escolas e a pesquisa e reflexão vinculadas às práticas educacionais” (p. 433), evidenciando-se a “necessidade de políticas sistêmicas, inter-relacionadas, com durabilidade no tempo, e de uma política consistente de avaliação das instituições formadoras que permita retroalimentar os processos formativos” (p. 433).

Além disso, revela-se a necessidade de o desenvolvimento profissional ser o eixo da formação docente, pois, seja na demanda inicial ou continuada, a formação de professores tem o compromisso de reestabelecer e valorizar a intelectualidade e autonomia da prática docente, compreendendo estas práticas como autônomas na produção de conhecimentos curriculares que traduzem a atuação docente e seu pensar profissional guiado por uma intelectualidade crítica que, ao dialogar com os múltiplos contextos sócios políticos – reconhecendo o poder de influência dos vários discursos e não suas supostas determinações (Laclau, 2000) –, não se desvencilha do que *a priori* caracteriza a sua profissão, que é o seu poder de agência (Melo et al., 2022; A. Santos & Leite, 2020) na organização e materialização dos saberes-fazeres específicos do seu fazer profissional.

Considerações finais

Frente às discussões aqui enunciadas tangenciou-se que os atuais projetos de globalização da educação, pela via neoliberal, tendem a incorporar na profissionalização docente uma perspectiva de formação predominantemente técnica e despolitizada. E, em frontal oposição a este fenômeno, estão os estudos e

pesquisas acadêmicas, assim como os discursos das entidades representativas dos interesses educacionais.

Apesar desta polissemia de sentidos de profissionalização da docência, a internacionalização das políticas educacionais e a pressão por padrões de qualidade alimentam agendas que disputam a homogeneização da formação docente, desconsiderando as nuances culturais e sociais de cada contexto educacional, bem como os discursos que primam pela valorização da docência e defendem sua ampla profissionalização. Em consequência, os discursos analisados apontam que o papel do/a professor/a tem sido reduzido à reprodução de orientações políticas estritamente técnicas, tendo, por sua vez, deposta de sua constituição profissional a autonomia necessária para responder às demandas complexas e diversificadas das salas de aula e da escola como organização social-política. É nesta disputa que se justifica uma atenção crescente aos discursos e às influências que procuram modos de desprofissionalizar a profissão docente.

Apesar das especificidades do caso brasileiro, ilustrado por meio das recentes empreitadas políticas referenciadas, o avanço neoliberal na educação parece estreitar o sentido de que se têm encorpado, em frentes diversas, políticas baseadas numa discursividade que impõe uma formação inicial desalinhada às demandas sociais e em conformidade com as agendas econômicas.

As reformas curriculares vivenciadas nos últimos anos no Brasil, em consonância com os contextos internacionais, apontam o caráter prescritivo, regulador e conservador que os reformadores neoliberais da educação postulam como sendo a lógica necessária a uma profissionalização docente que corresponda às demandas da reestruturação produtiva global. E, neste contexto, pela via da formação inicial, a constituição profissional da docência vai subtraindo a autonomia e a intelectualidade que lhe é característica para dar espaço à obediência e à conformação primadas nos moldes reformistas.

Financiamento: *Este trabalho foi parcialmente apoiado fundos nacionais através da FCT, I.P., no âmbito do financiamento plurianual atribuído ao CIIE (projetos com as referências UIDB/00167/2020 e UIDP/00167/2020).*

Referências bibliográficas

- Abbott, Andrew (1988). *The system of professions: An essay on the division of expert labor*. Chicago University Press.
- Almeida, Lucinalva, Bezerra, Almir, & Lins, Carla (2023). Políticas curriculares no novo Ensino Médio de Pernambuco: Sentidos constituídos em disciplinas eletivas. *Revista Espaço Pedagógico*, 30, e14352. <https://doi.org/10.5335/rep.v30i0.14352>
- Almeida, Lucinalva, Leite, Carlinda, & Santiago, Eliete (2013). [Um olhar sobre as políticas curriculares para formação de professores no Brasil e em Portugal na transição do século XX para o XXI](#). *Revista Lusófona de Educação*, 23(23), 119-135. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/3357>

- Amorim, Franciel, & Leite, Maria Jorge (2019). A influência do Banco Mundial na educação brasileira na educação brasileira: A definição de um ajuste injusto. *Geminal: Marxismo e Educação em Debate*, 11(1), 28–41. <https://doi.org/10.9771/gmed.v11i1.31889>
- Associação Brasileira de Currículo, Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, Associação Nacional de Política e Administração da Educação, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Centro de Estudos Educação e Sociedade, Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação, & Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação e Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras. (2017). *Manifestação das entidades educacionais sobre a política de formação de professores anunciada pelo MEC*. <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/manifestacao-das-entidades-educacionais-sobre-politica-de-formacao-de-professores>
- Barbosa, M. Lígia (1993). *Reconstruindo as Minas e planejando as Gerais: Os engenheiros e a constituição de grupos sociais* [Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas]. Repositório da Produção Científica e Intelectual da Unicamp. <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.1993.62539>
- Catini, Carolina, & Branco, João (2022). Sob nova direção: Trabalho docente e privatização. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, 14(36), 961-983. <https://doi.org/10.58422/repesq.2022.e1391>
- Cazeta, Aline (2022). *Impactos da burocracia no trabalho docente no Estado de Minas Gerais sob o Governo Romeu Zema* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Uberlândia]. Repositório Institucional - Universidade Federal de Uberlândia. <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2023.206>
- Costa, Matheus F., & Mueller, Rafael (2020). Flexibilização e precarização do trabalho docente: Uma análise das condições de trabalho dos professores admitidos em caráter temporário no Magistério Público de Santa Catarina. *Política & Trabalho: Revista de Ciências Sociais*, 1(53), 181-197. <https://doi.org/10.22478/ufpb.1517-5901.2020v1n53.52321>
- Dardot, Pierre, & Laval, Christian (2016). *A nova razão do mundo: Ensaio sobre a sociedade neoliberal* (Trad. Mariana Echalar). Boitempo.
- Dubar, Claude (1997). *A socialização: Construção das identidades sociais e profissionais*. Porto Editora.
- Dubar, Claude, & Tripier, Pierre (1988). *Sociologie des professions*. Armand Colin.
- Farfán, Víctor, & Diniz-Pereira, Júlio (2022). Carreiras docentes, neoliberalismo e a nova gestão pública na América Latina. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, 14(36), 984-1005. <https://doi.org/10.58422/repesq.2022.e1392>
- Fernandes, Preciosa, & Marinho, Paulo (2021). Políticas curriculares em Portugal na segunda década do Século XXI: Entre lógicas de regulação compósitas e deslocamentos da ação educativa para o coletivo da escola. *Currículo sem Fronteiras*, 21(3), 1539-1556. <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v21.n3.29>
- Flores, M. Assunção (2023). Teacher education in times of crisis: Enhancing or deprofessionalising the teaching profession? *European Journal of Teacher Education*, 46(2), 199–202. <https://doi.org/10.1080/02619768.2023.2210410>
- Franco, M. Amélia, & Mota, Guadalupe (2022). Do humanismo crítico ao neoliberalismo pedagógico:

- Caminhos de resistência. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, 14(36), 1029-1043.
<https://doi.org/10.58422/repesq.2022.e1394>
- Frangella, Rita (2020). “Muitos como um”: Políticas curriculares, justiça social, equidade, democracia e as (im)possibilidades de diferir. *Educar em Revista*, 36, e75647. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.75647>
- Frangella, Rita (2021). Ensinando por códigos: Construindo uma docência padronizadora. *Currículo sem Fronteiras*, 21(3), 1148-1168. <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v21.n3.10>
- Freidson, Eliot (1998). *O renascimento do profissionalismo*. EDUSP.
- Freidson, Eliot (2009). *Profissão médica: Um estudo de sociologia do conhecimento aplicado*. UNESP.
- Freitas, Helena (2002). Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação e Sociedade*, 23(80), 136-167. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008000009>
- Gatti, Bernardete (2012). Formação de professores e profissionalização: Contribuições dos estudos publicados na Rbep entre 1998 e 2011. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 93(234), 423-442. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.93i234.448>
- Giaretta, Paulo, Ziliani, Arlete, & Silva, Ligiane (2023). A BNC-formação e a formação docente em cursos de licenciatura na universidade brasileira: A formação do professor intelectual em disputa. *Revista Internacional de Educação Superior*, 9. <https://doi.org/10.20396/riesup.v9i00.8670364>
- Goulart, Débora (2023). Neoliberalismo em análise: Entrevista com Christian Laval. *Revista Eletrônica de Educação*, 17, e6113044. <https://doi.org/10.14244/198271996113>
- Hypólito, Álvaro M. (2019). BNCC, agenda global e formação docente. *Retratos da Escola*, 13(25), 187–201. <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.995>
- Ivo, Andressa, & Hypólito, Álvaro (2015). Políticas gerenciais em educação: Efeitos sobre o trabalho docente. *Currículo sem Fronteiras*, 15(2), 365-379.
- Koepsel, Eliana, Garcia, Sandra, & Czernisz, Eliane (2020). A tríade da reforma do ensino médio brasileiro: Lei nº 13.415/2017, BNCC e DCNEM. *Educação em Revista*, 36(1).
<https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/38043>
- Kraft, Matthew, & Lyon, Melissa (2022). The rise and fall of the teaching profession: Prestige, interest, preparation, and satisfaction over the last half century (EdWorking Paper: 22-679). Annenberg Institute at Brown University. <https://doi.org/10.26300/7b1a-vk92>
- Laclau, Ernesto (2000). *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tempo*. Nueva Visión.
- Laclau, Ernesto, & Mouffe, Chantal (1987). *Hegemonía y estrategia socialista: Hacia una radicalización de la democracia*. Siglo XXI.
- Laclau, Ernesto, & Mouffe, Chantal (2015). Marxismo sem pedido de desculpas. In Alice C. Lopes & Daniel de Mendonça (Orgs.), *A teoria do discurso de Ernesto Laclau: Ensaios críticos e entrevistas* (pp. 35-72). Annablume.
- Larson, Magali S. (1977). *The rise of professionalism: A sociological analysis*. University of California.

- Laval, Christian (2019). *A escola não é uma empresa: O neoliberalismo em ataque ao ensino público*. (Trad. Mariana Echalar). Boitempo,
- Leite, Carlinda, Fernandes, Preciosa, & Sousa-Pereira Fátima (2017). Post-Bologna policies for teacher education in Portugal: Tensions in building professional identities. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(1), 181-201. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v21i1.10358>
- Leite, Carlinda, & Sampaio, Marta (2020). Justiça social na avaliação das escolas em Portugal. *Cadernos de Pesquisa*, 50(177), 1-18. <https://doi.org/10.1590/198053146835>
- Lopes, Amélia (2001). *Mal-estar na docência? Visões, razões e soluções*. ASA.
- Lopes, Amélia (2007). A construção de identidades docentes como constructo de estrutura e dinâmica sistémicas: Argumentação e virtualidades teóricas e práticas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 11(3). <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20072>
- Lopes, Amélia (2019). Still building a better world?: Research reflections on teacher education and identity. In Marta Kowalczyk-Walêdziak, Alicja Korzeniecka-Bondar, Wioleta Danilewicz, & Gracienne Lauwers (Eds.), *Rethinking teacher education for the 21st century: Trends, challenges and new directions* (pp. 27-42). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvpb3xhh.6>
- Lopes, Alice C. (2015). Por um currículo sem fundamentos. *Linhas Críticas*, 21(45), 445-466. <https://doi.org/10.26512/lc.v21i45.4581>
- Marinho, Paulo, Leite, Carlinda, & Fernandes, Preciosa (2019). “GERM infeccioso” nas culturas escolares: Possibilidades e limites da política de autonomia e flexibilização curricular em Portugal. *Currículo sem Fronteiras*, 19(3), 923-943. <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v19.n3.07>
- Melo, M. Julia, Almeida, Lucinalva, & Leite, Carlinda (2022). Currículos de formação de professores: O poder de agência em questão. *Educação e Pesquisa*, 48, e247432. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248247432por>
- Melo, M. Julia, Almeida, Lucinalva, & Leite, Carlinda (2023). Negociação das políticas/práticas curriculares: O desenvolvimento profissional de professores(as) orientado para a decisão curricular. *Educar em Revista*, 39, e87031. <http://dx.doi.org/10.1590/1984-0411.87031>
- Nóvoa, António (1999). *Profissão professor*. Porto Editora.
- Oliveira, Dalila (2004). A reestruturação do trabalho docente: Precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*, 25(89), 1127-1144. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400003>
- Oliveira, Maria Rita & Pacheco, José A. (Orgs.). (2013). *Currículo, didática e formação de professores*. Papyrus.
- Oliveira, Mariana (2016). “Professor, você trabalha ou só dá aula?” *O fazer-se docente entre história, trabalho e precarização na SEE-SP* [Tese de doutorado, Universidade Federal da Grande Dourados]. Repositório UFMS. <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/2802>
- Ostermann, Fernanda, & Rezende, Flavia (2021). BNCC, Reforma do Ensino Médio e BNC-Formação: Um pacote privatista, utilitarista minimalista que precisa ser revogado. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, 38(3), 1381-1387. <https://doi.org/10.5007/2175-7941.2021.e85172%20>

- Ostrovski, Crizieli, Sousa, Cintia, & Raitz, Tânia (2017). Expectativas com a carreira docente: Escolha e inserção profissional de estudantes de Pedagogia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 98(248), 31-46. <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.98i248.2555>
- Patrícia, Márcia A., & França, Rosângela (2021). A formação de professores no contexto das orientações do Banco Mundial. *Educação em Foco*, 26(1).
<https://periodicos.uff.br/index.php/edufoco/article/view/20071>
- Pavan, Ruth, & Backes, José (2016). O processo de (des)proletarização do professor da educação básica. *Revista Portuguesa de Educação*, 29(2), 35-58. <https://doi.org/10.21814/rpe.5957>
- Pereira, Fátima, Lopes, Amélia, & Dotta, Leanete T. (2022). Saberes e identidades profissionais em formação de professores com mais de 50 anos em novas tecnologias digitais. *Revista Portuguesa de Educação*, 35(1), 449–470. <https://doi.org/10.21814/rpe.22309>
- Perrusi, Artur (2004). *Tirantias da identidade: Profissões e crise identitária entre psiquiatras* [Tese de doutorado não publicada]. Universidade Federal da Paraíba.
- Picoli, Bruno, Radaelli, Samuel, & Tedesco, Anderson (2023). Anti-intelectualismo, neoconservadorismo e reacionarismo no Brasil contemporâneo: O movimento escola sem partido e a perseguição aos professores. *Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade*, 29(58), 48-66.
<https://doi.org/10.21879/faeaba2358-0194.2020.v29.n58.p48-66>
- Poças, Sara, Lopes, Amélia, Medina, Teresa, & Santos, Júlio G. (2019). Formação de professores e projetos de cooperação internacional em Angola: Reflexões a partir de três casos de estudo. *Educação, Sociedade & Culturas*, 55, 149–169. <https://doi.org/10.34626/esc.vi55.43>
- Ramos, Marise, & Frigotto, Gaudêncio (2017). “Resistir é preciso, fazer não é preciso”: As contrarreformas do ensino médio no Brasil. *Cadernos de Pesquisa em Educação*, 22(46), 26-47.
<http://dx.doi.org/10.22535/cpe.v22i46.19329>
- Sampaio, Marta, & Leite, Carlinda (2021). Relationships between the assessment of school quality and social justice. *Educational Research*, 63(1), 133-146. <https://doi.org/10.1080/00131881.2020.1857654>
- Santos, Adriana C., & Leite, Carlinda (2018). Políticas curriculares em Portugal: Fronteiras e tensões entre prescrição, autonomia e flexibilidade. *Currículo sem Fronteiras*, 18(3), 836-856.
<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss3articles/santos-leite.html>
- Santos, Adriana C., & Leite, Carlinda (2020). Professor agente de decisão curricular: Uma *scriptura* em Portugal. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 13.
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.m13.padc>
- Santos, João V. (2022, 11 de março). *Reforma do ensino médio representa uma regressão e uma traição aos jovens e ao país. Entrevista especial com Gaudêncio Frigotto*. Instituto Humitas Unisinos.
<https://www.ihu.unisinos.br/159-noticias/entrevistas/616742-reforma-do-ensino-medio-representa-uma-regressao-e-uma-traicao-aos-jovens-e-ao-pais-entrevista-especial-com-gaudencio-frigotto>
- Shiroma, Eneida (2018). Gerencialismo e formação de professores nas agendas das organizações multilaterais. *Momento - Diálogos Em Educação*, 27(2.), 88-106.

<https://doi.org/10.14295/momento.v27i2.8093>

- Silva Júnior, João R. & Fargoni, Everton (2020). Future-se: O ultimato na universidade estatal brasileira. *Educação & Sociedade*, 41, e239000. <https://doi.org/10.1590/ES.239000>
- Stromquist, Nelly (2018). *The global status of teachers and the teaching profession*. Education International.
- Towers, Emma, Gewirtz, Sharon, Maguire, Meg, & Neumann, Eszter (2022). A profession in crisis? Teachers' responses to England's high-stakes accountability reforms in secondary education. *Teaching and Teacher Education*, 117, 103778. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103778>
- Weber, Silke (2003). Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. *Educação & Sociedade*, 24(85), 1125-1154. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000400003>.