



Uma Sonata¹ sobre formação e profissionalização docente a partir das políticas públicas neoliberais

Juliane Aparecida Ribeiro Diniz¹, Aroldo Vieira de Moraes Filho^{2*} e Murilo José de Souza Pires³

¹Centro Universitário Alfredo Nasser, Aparecida de Goiânia, Goiás, Brasil. ²FacUnicamps Centro Universitário, Rua 234, 319, 74535-040, Setor Coimbra, Goiânia, Goiás, Brasil. ³Diretoria de Estudos e Políticas Regionais, Urbanas e Ambientais, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, Brasília, Distrito Federal, Brasil. *Autor para correspondência. E-mail: aroldodemoraes@gmail.com

RESUMO. Esse artigo tem como objeto de estudo a formação e a profissionalização docente no Brasil, com ênfase na perspectiva das políticas públicas neoliberais. Tem como objetivo geral traçar panorama acerca da formação de professores e sua relação com a profissionalização docente. Para tanto, este trabalho de abordagem bibliográfica encontra-se dividido em três seções. Na primeira, o ponto central é apresentar os paradigmas da formação de professores. A seção seguinte tem como propósito compreender como as mudanças políticas, de cunho neoliberal, influenciaram as práticas de formação dos professores e a terceira visa a refletir sobre as alterações sofridas na concepção de profissionalização docente a partir das dinâmicas históricas, sociais e políticas e dos paradigmas de formação dos docentes. Por fim, seguem-se os apontamentos finais. A pesquisa bibliográfica foi o caminho metodológico adotado. Esse trabalho se justifica pelo entendimento de que o aprestamento e a profissionalização docente estão imbricados e que a formação de educadores foi influenciada, ao longo do tempo, pelas mudanças econômicas, ideológicas e sociais. Por fim, entende-se que se faz necessário questionar e refletir sobre tais temáticas com o fito de se compreender as preleções e as práticas docentes, bem como mobilizar os profissionais da educação e dos diversos segmentos sociais para atuarem como sujeitos ativos de resistência e produzirem discurso contra hegemônico.

Palavras-chave: neoliberalismo; epistemologia crítica; formação de professores; valorização profissional; profissionalização do educador.

A sonata on teacher training and professionalization from neoliberal public policies

ABSTRACT. This article focuses on the formation and professionalization of teachers in Brazil, with an emphasis on the perspective of neoliberal public policies. Its main objective is to provide an overview of teacher education and its relationship with professionalization. To achieve this, the literature review is divided into three sections. The first section aims to present the paradigms of teacher education. The following section seeks to understand how neoliberal political changes have influenced teacher education practices. The third section aims to reflect on the changes in the conception of teacher professionalization based on historical, social, and political dynamics, as well as teacher education paradigms. Finally, concluding remarks are provided. The methodology employed in this study is bibliographic research. This work is justified by the understanding that teacher preparation and professionalization are interconnected and have been influenced over time by economic, ideological, and social changes. Ultimately, it is necessary to question and reflect on these issues in order to comprehend teaching theories and practices, and to mobilize educators and various social segments to act as active agents of resistance and produce counter-hegemonic discourse.

Keywords: neoliberalism; critical epistemology; teacher training; professional appreciation; professionalization of the educator.

Una sonata sobre la formación y profesionalización docente desde las políticas públicas neoliberales

RESUMEN. Este artículo se centra en la formación y profesionalización docente en Brasil, con énfasis en la perspectiva de las políticas públicas neoliberales. Tiene como objetivo principal proporcionar una visión general de la educación de los docentes y su relación con la profesionalización. Para ello, la revisión

¹ Sonata é "[...] uma peça musical, quase sempre instrumental e geralmente em vários movimentos, para um solista ou pequeno conjunto" (Sadie, 1994, p. 885).

bibliográfica se divide en tres secciones. La primera sección tiene como objetivo presentar los paradigmas de la formación docente. La siguiente sección busca entender cómo los cambios políticos neoliberales han influido en las prácticas de formación docente. La tercera sección tiene como objetivo reflexionar sobre los cambios en la concepción de la profesionalización docente basados en las dinámicas históricas, sociales y políticas, así como en los paradigmas de formación docente. Finalmente, se proporcionan observaciones conclusivas. La metodología empleada en este estudio es la investigación bibliográfica. Este trabajo se justifica por la comprensión de que la preparación y la profesionalización docente están interconectadas y han sido influenciadas a lo largo del tiempo por cambios económicos, ideológicos y sociales. En última instancia, es necesario cuestionar y reflexionar sobre estos temas para comprender las teorías y prácticas docentes, y movilizar a educadores y diversos segmentos sociales para actuar como agentes activos de resistencia y producir un discurso contrahegemónico.

Palavras chave: neoliberalismo; epistemología crítica; formación de profesores; apreciación profesional; profesionalización del educador.

Received on February 5, 2024.

Accepted on July 25, 2024.

Published in September 23, 2025.

Prelúdio²: uma introdução ao debate

Após a promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, 1996), muitos são os estudos e os debates que envolvem a temática da formação e da profissionalização de professores, principalmente tendo como base o contexto educacional dentro dos parâmetros e das diretrizes estabelecidas pelo Consenso de Washington (World Bank, 1989).

Em linhas gerais, as principais condutas estabelecidas no Consenso e que ganharam espaço nas agendas dos governos alinhados aos interesses do capital são: a garantia da propriedade privada, a abertura comercial e financeira das nações e o forte ajuste do Estado seja por meio de privatizações, de disciplina fiscal, de redução dos gastos públicos, de desregulamentação dos mercados econômicos e de flexibilização das leis trabalhistas.

Na América Latina, a primeira experiência concreta do neoliberalismo aconteceu no Chile durante a ditadura de Augusto Pinochet (1973-1989), e no caso brasileiro veio, primeiramente, de forma tímida durante o governo Sarney, ganhando impulsos mais fortes durante os governos Fernando Collor de Melo e Fernando Henrique Cardoso. E, assim, é em meio às reformas impulsionadas pelas diretrizes postas pelo Consenso de Washington, que as discussões sobre o processo de formação dos professores e a profissionalização docente apresentam-se nesse texto.

Nesse sentido, esse trabalho se justifica pelo entendimento de que o aprestamento e a profissionalização docente estão imbricados e que a formação de professores foi influenciada ao longo do tempo pelas mudanças econômicas, ideológicas e sociais, dentro da perspectiva histórica, bem como pelas políticas de restrições fiscais e financeiras do Estado, pelas legislações e pelas culturas.

A partir desses pressupostos teóricos, o objetivo geral é traçar panorama acerca da formação de professores, apontando sua relação com a profissionalização docente, principalmente no âmbito das atuais políticas neoliberais.

Para tanto, este trabalho de abordagem bibliográfica encontra-se dividido em três seções. Na primeira, o ponto central é apresentar os paradigmas da formação de professores que tem balizado as políticas e as práticas de aprestamento docente na atualidade: racionalidade técnica, prática e epistemologia crítica. A seguinte seção tem como propósito compreender como as mudanças políticas, de cunho neoliberal, influenciaram as práticas de formação dos professores, atendendo aos interesses do capital, a partir dos anos 1990. A terceira visa a refletir sobre as alterações sofridas na concepção de profissionalização docente a partir das dinâmicas históricas, sociais e políticas e dos paradigmas de apresto dos educadores. Por fim, seguem-se os apontamentos finais.

Adágio³: a formação dos professores

Guimarães (2004) ressalta que houve, nas últimas décadas, aumento significativo das investigações e dos estudos que envolvem a temática formação de professores. Isso se justifica pela importância com que a

² Prelúdio é "[...] movimento instrumental destinado a preceder uma obra maior ou um grupo de peças [...]" musicais (Sadie, 1994, p.742).

³ Adágio é, de acordo com Sadie (1994), um movimento musical em andamento lento. Isto é, um trecho musical de andamento vagaroso.

educação vem sendo tratada como via de constituição de nacionalidade e de consolidação de ideários políticos e ideológicos, como também pela necessidade de se pensar uma educação escolar de qualidade social para a população, em face da realidade contemporânea.

Desse modo, esse tópico tem por objetivo contextualizar, sucintamente, os diferentes paradigmas de apresto de professores - racionalidade técnica, racionalidade prática e racionalidade crítica - que tem balizado as políticas e as práticas de formação docente na atualidade.

No caso da racionalidade técnica, a formação dos professores apoia-se na ideia de se acumular conhecimentos teóricos (conteúdos) e técnicos (didático-pedagógicos) para aplicação futura sem questionamentos ou reflexões no cotidiano da sala de aula, ou seja, a formação docente é vista como momentos formais e a prática pedagógica é pouco considerada como fonte de saber. Esta é apreciada apenas como locus onde os princípios instrumentais aprendidos nas instituições formativas são aplicados na resolução de problemas educativos.

Em síntese, a formação inicial neste paradigma é vista como momento de excelência da formação profissional, guia de normas, conhecimentos imutáveis e técnicas científicas para a prática futura e a formação continuada entendida como 'atualização, aperfeiçoamento, capacitação, formação em serviço ou reciclagem' (Mizukami et al., 2002).

Essa perspectiva é derivada do paradigma positivista, que pressupõe um mundo estático, em que prevalece o racionalismo cartesiano, o mecanicismo, a unicidade, a segurança, a ordem, a estabilidade e a previsibilidade em todos os sentidos da vida, independente do lugar e do tempo em que se realizarem as condições iniciais. Privilegia-se, portanto, o conhecimento utilitário e funcional, que visa a compreender o real para dominá-lo e transformá-lo (Santos, 2008).

Logo, o aprestamento dos docentes nessa abordagem se dá em momentos desvinculados da realidade singular e conflituosa dos ambientes escolares, refletindo, deste modo, descompasso entre a formação profissional acadêmica (teoria) e o campo de trabalho (prática).

Este modelo da racionalidade técnica foi amplamente questionado devido à crise de confiança no conhecimento e na educação profissional e, em seu lugar, vê-se defendido o paradigma da racionalidade prática na formação e na atuação dos professores, entendendo que "[...] a incerteza, a singularidade e os conflitos de valores [...]" da prática não podem ser resolvidos apenas pelas soluções técnicas (Schön, 2000, p. 17).

Schön (2000) aponta o 'talento artístico ou intuição' como inerente à prática construtivista dos profissionais, referindo-se aos tipos de competência de conhecer-na-ação e de reflexão-na-ação. O conhecer-na-ação é um tipo de saber tácito e espontâneo e a reflexão-na-ação surge por meio de situações surpresas e inesperadas e tem função crítica: questionar a estrutura de pressupostos de conhecer-na-ação. Sendo assim, essas competências fazem parte do processo de construção do ensino prático reflexivo (aprender-fazendo).

Entende-se, portanto, que ao se defrontar com a realidade complexa, divergente e singular do espaço escolar, o professor a partir da reflexão constrói inovadas formas de agir e de ensinar, as quais ultrapassam os conteúdos aprendidos em seu curso de formação, estabelecendo, desta forma, os seus próprios princípios pedagógicos, os seus próprios saberes e suas próprias teorias, logo, um conhecimento prático que induz o ensino e a prática reflexivos (Schön, 2000).

Tardif (2008), corroborando essa ideia de se repensar a subjetividade do professor, propõe considerá-lo como sujeito que possui, utiliza e produz saberes específicos ao seu trabalho. Ele defende a prática interativa entre o conhecimento da prática profissional do docente e os conhecimentos da ciência 'educação' (investigações científicas), entendendo que aquele saber está relacionado com a pessoa, com a identidade, com a experiência de vida e com a trajetória profissional do educador, visualizando que não se pode separar 'o trabalho do professor' da 'pessoa do professor'. Defende, ainda, que o educador é o principal agente do sistema escolar, pois no trabalho cotidiano é ele o principal ator e quem faz a mediação da cultura e dos saberes escolares. Ou seja, é na figura do professor que se encontra a estrutura da missão educativa.

Os saberes docentes aqui considerados são pragmáticos, resultantes da interação humana, personalizados, individuais, construídos e utilizados em função de situação particular e permeados por componentes éticos e emocionais (Tardif, 2008). Sendo assim, há necessidade de as pesquisas das ciências da educação considerarem o saber-fazer (a maneira de ensinar), as competências, as habilidades, as atitudes e a identidade dos professores.

Nóvoa (1995b), em conformidade com essa racionalidade, discute a perspectiva do professor ideal para a educação. Nesse sentido, o autor ressalta que os professores são um tipo particular de profissionais, pois tem

a tarefa de promover valores e serem agentes políticos e culturais. Faz-se, desse modo, a proposta de educação com “[...] olhar mais centrado sobre os professores, sobre as suas vidas e os seus projetos, sobre as suas crenças e atitudes, sobre os seus valores e ideais [...]” e sobre sua formação profissional, não ignorando as “[...] dimensões pessoais e profissionais do trabalho docente” (Nóvoa, 1995a, p. 32).

Sendo assim, percebe-se que a epistemologia da prática defende modelo de formação de professores como *continuum* de aprendizagem, como processo em longo prazo e infundável. Em que os saberes advindos da prática e da experiência individualizada do docente passam a ser considerados como conhecimentos importantes para a formação dos educadores, bem como as inúmeras relações interpessoais e profissionais estabelecidas, as experiências cotidianas e o ambiente familiar (Tardif, 2008; Schön, 2000; Nóvoa, 1995b). Enfim, considera-se nesta formação os “[...] saberes e as competências docentes como resultados não só da formação profissional e do exercício da docência, mas também de aprendizagens realizadas ao longo da vida, dentro e fora da escola” (Mizukami et al., 2002, p. 31), secundarizando, assim, os conteúdos teóricos e científicos.

Essas ideias influenciaram os estudos e a ‘prática’ da formação de professores no Brasil até o início da década de 1980. Entendia-se a escola como ‘empresa’, com divisões hierárquicas e do trabalho, visando sempre à produtividade e à eficácia do ensino. Em alguns momentos, com visão bastante tecnicista, que buscava medir a qualidade do professor por meio da sua transmissão do conhecimento pronto e acabado, isto é, media-se a aptidão do educador pelo produto e pelo resultado. Em outros, buscava-se investigar o ato educativo pela análise do processo de interação dentro da sala de aula, com foco nos aspectos afetivos, psicológicos, interpessoais, experienciais e de convívio, procurando identificar as características do professor, as competências docentes e os processos interativos, sob forte influência de autores e pesquisas norte-americanos (Cunha, 2013).

No bojo dessas discussões, houve no Brasil a inserção da dimensão política nos estudos e nas discussões sobre a formação de professores ao final da década de 1980, fomentada pelo momento de redemocratização do país e pela crise do paradigma da ciência moderna⁴. Precisava-se, então, refletir sobre as relações de poder e sobre a dominação de classes existentes dentro da sociedade e, conseqüentemente, dentro da educação. Esta precisava ser discutida como espaço político, como prática construída historicamente, socialmente e culturalmente, visualizando os professores e os estudantes como seres ativos do processo de ensino e aprendizagem. Destarte, os estudos sobre a formação dos professores foram tomando novos contornos e perspectivas e o educador começou a ser olhado como sujeito concreto, isto é, como ser histórico da transformação social (Cunha, 2013).

Deste modo, compreende-se que aos educadores caberia a função de conhecer a realidade social para intervir e promover a transformação e não apenas para adequar o ensino às necessidades da sociedade. E, para isso, fazia-se necessário pensar a formação de professores em uma perspectiva crítica⁵, para que esses pudessem realizar mediações de caráter histórico, cultural e social por meio do trabalho pedagógico.

Esta perspectiva compreende a formação docente para além da habilitação técnica, da aquisição e do domínio do conjunto de informações e de capacidades didáticas (Severino, 2003), para além também da valorização das competências, das habilidades e das atitudes práticas dos professores, ou seja, defende-a na perspectiva *bildung*.

Segundo Souza e Magalhães (2014) esta formação de docentes tem a ver com a totalidade e com o pleno desenvolvimento do ser humano, nas dimensões social, sensível, intelectual, pedagógica, técnica, espiritual, política e ética, entendendo que atuação e formação são ações coletivas e compartilhadas, são processos libertadores que desenvolvem formas de recriar e de transformar as realidades, por meio da luta por justiça social.

Severino (2003) enfatiza que a formação dos educadores, enquanto *bildung*, deve abordar as dimensões dos conteúdos específicos, das habilidades técnicas e das relações situacionais. Melhor dizendo, deve realizar-se de maneira a tornar os docentes profissionais qualificados e conscientes do significado da educação enquanto direito social e que possam, mediante o exercício de sua função, estender essa consciência aos seus educandos. Fica claro, então, que a formação dos professores na racionalidade crítica (ou epistemologia da *práxis*) deve envolver aspectos técnicos, éticos e políticos, por meio da construção de conhecimentos dos campos sociais, históricos, didáticos, culturais, filosóficos, humanos e científicos, sem deixar de lado a criatividade e a sensibilidade.

Contudo, essa perspectiva tem sido amplamente refutada e contrariada pelas políticas públicas neoliberais, as quais valorizam a excelência, as avaliações, as classificações, o desempenho e a produtividade

⁴ Para maiores informações sobre a crise do paradigma da Ciência Moderna veja Santos (2008).

⁵ Também conhecida como epistemologia da *práxis* (atividade social humana), na qual se funda a relação dialética entre a teoria e a prática como base da construção do conhecimento e da compreensão da realidade (Souza & Magalhães, 2014; Fernandes, 2016).

na formação e na atuação docente. Exige-se, neste sentido, a configuração, segundo Evangelista e Triches (2012, p. 186), de “[...] um superprofessor –multifuncional, polivalente, flexível, protagonista, tolerante [...]”, como serão discutidos no item seguinte.

Alegretto⁶: políticas públicas para formação de professores

A partir da década de 1990, o Brasil vivencia de forma mais acentuada várias reformas sociais, econômicas e políticas introduzidas pelo neoliberalismo implantado nas economias capitalistas. Reformas que atingiram também o perfil da educação brasileira, mobilizando novas tendências curriculares, novas concepções, novas metodologias e novas modalidades de ensino, como resultado de proposição, materialização e desenvolvimento de políticas públicas de cunho padronizador.

Andrade et al. (2017) mostram que essas políticas foram implementadas pelo Ministério da Educação nacional, mas baseadas nas orientações de organismos internacionais como o Banco Mundial (BM), o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), a Organização para a Cooperação do Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), tudo em consonância com o Consenso de Washington (World Bank, 1989)⁷.

Desse modo, o objetivo desse tópico é compreender como essas mudanças políticas e ideológicas influenciaram as concepções e as práticas de formação dos professores, atendendo aos interesses do capital.

Na visão de Shiroma e Evangelista (2003), essas políticas construíram discurso desqualificante da escola pública, denunciando suposta ineficiência e promovendo necessidade de modernização da área educacional, tanto no perfil de professor e na sua formação, quanto na sua ‘profissionalização’. Difundiu-se que esta suposta ‘crise educacional’ relacionava-se a fatores como má gestão, formação imprópria dos professores e currículos desatualizados, o que levava, conseqüentemente, ao ‘crescimento exponencial de famintos e de miseráveis’, pois havia inadequação entre o ‘produto’ da escola e as ‘demandas’ do mercado de trabalho.

Estratégia técnica, ideológica e política que imprime na educação visão salvacionista e redentora, entendendo que esta deve assumir missão de suma importância: “[...] a de preparar a próxima geração para conviver com os riscos, as incertezas, o inesperado” (Shiroma & Evangelista, 2003, p. 9), juntamente com o professor. Assim, foi dada atenção especial ao processo de formação docente, vinculando a este à solução dos problemas educacionais, econômicos e sociais, procurando produzir alterações significativas na identidade e na profissionalização do professor, para torná-lo elo importante entre os interesses neoliberais hegemônicos e a população de forma geral.

Desta forma, o Estado passou a intervir e a direcionar a educação por meio de políticas educacionais globalizadoras, promovendo o enquadramento da formação dos professores ao padrão neoliberal dentro dos Institutos Superiores de Educação em detrimento das Universidades, com retirada da reflexão crítica e dos aspectos científicos e acadêmicos dos cursos e dando forte ênfase na prática, conduzindo a formação a sinônimo de treinamento e de desenvolvimento de competências técnicas, atitudes e habilidades necessárias à atuação docente (Magalhães, 2014).

Nessa perspectiva, Neves (2013) aponta que o professor se constituiu como importante intelectual orgânico da nova pedagogia da hegemonia do capitalismo neoliberal de Terceira Via⁸, disseminando ideias, valores e práticas da burguesia no âmbito escolar, o que favorece o aumento da produtividade do trabalho cada vez mais racionalizado e viabiliza a consolidação de inovado padrão de sociabilidade e de colaboração entre a sociedade civil e o Estado.

É a ideologia dominante e dirigente utilizada pelo capital para impedir a contrahegemonia pela sociedade brasileira frente às mudanças que vem acontecendo. Visa à manutenção da dominação do capital sobre o trabalho, à perpetuação da supremacia capitalista e ao consenso das classes menos favorecidas em servir ao capital, tendo o Estado como ‘conciliador’ e o mercado como ‘arena’: é a nova pedagogia da hegemonia empregando ações educativas de redefinição da participação política e, conseqüentemente, da formação de professores.

Vê-se, desse modo, o professor aprestado cada vez mais como ‘técnico aplicador do manual didático’, com exaltação da prática em detrimento da teoria, com aquisição de competências e não de conhecimentos

⁶ *Alegretto* é um momento musical, que compõe a sonata, menos rápido, implicando em leveza de estilo (Sadie, 1994).

⁷ Consenso de Washington é conjugação de grandes medidas que visava a propalar a conduta econômica neoliberal aos países subdesenvolvidos, sobretudo os da América Latina, a qual envolvia: reforma fiscal e tributária, abertura comercial, política de privatizações, estímulo à concorrência, defesa dos direitos à propriedade privada e redução fiscal do Estado (Kuczynski & Williamson, 2004).

⁸ “Entende-se por capitalismo neoliberal de Terceira Via (apud Anthony Giddens) a atualização do projeto político neoliberal clássico, dado a partir de 1995 no Brasil e fundamentado na junção de princípios neoliberais e da socialdemocracia, ou seja, conciliando o inconciliável: mercado e justiça social; exploração material e emancipação humana. Melhor dizendo, essa vertente busca desenvolver um capitalismo de face humana: com inclusão dos discriminados e excluídos culturalmente, com iniciativas de resolução de problemas sociais e com expansão do poder aquisitivo de miseráveis como estratégias de legitimação social” (Neves, 2013, p. 5).

científicos, teóricos e acadêmicos, com visualização da questão metodológica de forma neutra e, também, para cumprir currículo escolar pronto, pré-determinado, conteudista e técnico, atendendo as exigências do capital (Arnoni, 2012).

Saviani (2001) e Cossio (2014) reforçam que a formação desses profissionais sofre, dessa forma, pelo viés político atual retrocesso ao ‘tecnicismo’. Privilegiam-se, assim, cursos do tipo *fast food*⁹, ou seja, graduação aligeirada, padronizada, modularizada, mercadológica, utilitarista e alienante, sem qualquer compromisso social, político e ético, com matrizes curriculares homogeneizadas e material didático apolitizado e conteudista, acolhendo aos interesses do gerencialismo, sem preocupação alguma com a qualidade do trabalho educativo, com a educação emancipatória e com a valorização da profissão docente.

O professor passa a ser visto, portanto, como ‘artífice’ de uma pedagogia predeterminada para atender as exigências do mundo capitalista e o campo de estudo sobre a formação desse professor direciona-se para o âmbito das estratégias políticas, tendo em vista os múltiplos espaços criados para essa formação, a burocratização do exercício da docência e a precarização das condições de trabalho do educador (Cunha, 2013).

Na visão de Shiroma e Evangelista (2003), o trabalho deste ‘professor artífice’ está diretamente relacionado à formação do profissional ‘essencial’ para o mercado de trabalho, pois se antes cabia ao professor à tarefa de educar para o trabalho e para a vida em sociedade, nessa nova mentalidade se espera dele a capacidade de transformar o estudante em cidadão proativo, flexível, despolitizado, eficiente, funcional, com espírito de adaptação, empreendedor, aspirante ao trabalho, conformado, individualista, obediente, disciplinado, tolerante e resiliente às suas condições de emprego.

Ou seja, faz-se necessário nesse momento histórico, com a ajuda do educador, a ‘elaboração’ de um ‘trabalhador de novo tipo’, com princípios, valores, visões de mundo, condutas, atitudes, habilidades e comportamentos adequados ao capitalismo contemporâneo, como também a construção de consenso em torno da concepção de mundo burguesa (Shiroma & Turmina, 2011; Magalhães, 2014).

Portanto, necessita-se, assim, de um ‘novo’ professor, o *expert*: professor concebido como profissional competente tecnicamente, neutro, apolítico, competitivo, individualista, multitarefeiro, adaptável e flexível, que atende às demandas do mercado e que sabe resolver e dar respostas aos problemas do cotidiano. Isto é, docentes que ajudam na construção de uma mentalidade em que os interesses privados se sobreponham aos interesses sociais coletivos, tornando os educadores sujeitos empresariais, empreendedores e que pensam em si próprios, em suas próprias vidas e suas próprias produções (Ball, 2002, 2012; Shiroma & Evangelista, 2003; Magalhães, 2014; Alves et al., 2021).

Para tanto, com base neste discurso de ‘melhoria da qualidade da educação’, presenciou-se a aprovação da Base Nacional Curricular Nacional (BNCC) no ano de 2017, definindo o “[...] conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica [...]” e norteando as diretrizes de formação de professores, além dos currículos escolares, dos recursos e livros didáticos e das avaliações da qualidade educativa nas diversas regiões e escolas brasileiras (Ministério da Educação, 2017).

Andrade et al. (2017, p. 17) indicam que a BNCC reforçou a ideia da “[...] educação como caminho para a melhoria da condição do indivíduo, da sociedade como um todo e para o desenvolvimento econômico do país, ignorando outras possibilidades [...]”, incutindo que por meio dessa ‘nova’ educação seria possível reverter à situação de exclusão histórica de grupos sociais e tão necessária à reprodução do capital. Em que somente não seriam incluídos aqueles estudantes ‘pobres’ que não lutassem duramente para isso, buscando oportunidades e não se desqualificando (Freitas, 2018; Cossio, 2014).

Ora, então se percebe que a BNCC tem por objetivo difundir discurso de qualidade e equidade educacional, de tratar o ensino de forma homogênea e padronizada, incentivando competências, atitudes e habilidades necessárias ao futuro ‘funcionário’ das empresas, interferindo na reprodução do poder da classe dominante e mantendo a “[...] coesão social necessária ao bom funcionamento do mercado [...]”, na visão de Andrade et al. (2017, p. 21). Ou seja, preconiza a ideia da ‘educação para todos’ em que todos terão acesso, porém poucos serão emancipados, pois a educação escolar servirá para atender a demanda do mercado de trabalho.

Perspectiva percebida também na Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), estabelecendo, com isto, a revogação da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 (MEC, 2019).

⁹ Termo utilizado por Leher (2003) para indicar que juntamente ao processo de privatização do ensino, percebe-se uma educação aligeirada, padronizada, mercadológica, modularizada, utilitarista e tecnicista.

A aprovação destas diretrizes, cabe ressaltar, aconteceu sem debates aprofundados e como parte das reformas educacionais em contexto neoliberal e conservador, em alinhamento à Base Nacional Curricular Nacional, e estruturando uma formação de professores focada na instrumentalidade (deve fazer), na padronização/homogeneização, no metódico (como ensinar), na utilidade e na prescrição (Moreira et al., 2022; Bazzo & Scheibe, 2019).

Sendo assim, percebe-se mudança na ideia de profissionalização docente, antes entendida como prática político-social e direito humano e universal, agora sinônimo de adequação às exigências do mercado de trabalho e da performatividade¹⁰, conforme será objeto de discussão do tópico em seguida.

Presto¹¹: a profissionalização docente

Nas palavras de Guimarães (2004), a formação do professor se faz elo entre a atuação na profissão (profissionalização) e a construção da identidade do educador ao formalizar a dinâmica social do seu trabalho docente.

Assim, a profissionalização docente nos dias de hoje no Brasil, envolve discutir as questões da docência enquanto profissão (limites, equívocos, possibilidades e constituição de entidade e estatuto de ética), da proletarianização (perda de controle da totalidade do seu trabalho, questões de jornada, condições e divisão do trabalho, precarização do trabalho docente, remuneração, o aumento do controle da atuação, isolamento profissional), e, também, no que diz respeito às relações de trabalho, status da profissão, autonomia, saberes profissionais, profissionalização, questões de gênero, dentre outras. Isto é, precisa-se compreender a profissão docente como construção histórica e dinâmica no mundo do trabalho para se discutir e compreender a profissionalização dos professores (Guimarães, 2004).

Para entendimento dessa perspectiva, Guimarães (2004) remete-se a história da profissionalização docente no Brasil, mostrando que até o início do século XX essa tinha grande prestígio social, o qual vai se esvaindo a partir de 1920, como consequência das políticas públicas de desvalorização do educador. Mostra que em 1930 inicia-se processo de desprofissionalização dos professores, com perspectiva de profissionalização assentada na constituição de um “[...] saber personalístico, principalmente com base em habilidades pessoais, como a empatia, a tolerância, o saber ouvir, a autenticidade e a transparência pessoal do professor” (Guimarães, 2004, p. 49), como um conjunto de ‘saberes sem um ofício’.

Já nos discursos de 1970 e 1980, a constituição da profissionalização era embasada por um “[...] saber técnico, eminentemente apriorístico, de caráter aplicativo em relação à atuação do professor” (Guimarães, 2004, p. 49), representando descaso e desvalorização da profissão docente frente aos discursos políticos, econômicos, ideológicos e culturais. A partir dessa perspectiva, principia-se a discussão sobre o papel da prática como embasamento da formação docente, reconhecendo o professor como pesquisador, deslocando a especificidade da formação da transmissão de saberes técnicos, pedagógicos, didáticos e científicos para a prática profissional.

Assim, pode-se dizer, com embasamento nas reflexões apresentadas no item anterior desse artigo, que a real profissionalização docente, manifestada pela qualidade docente e sua consequente valorização social, não foi o intuito do processo de ‘reforma’ da educação brasileira pela adoção de políticas neoliberais, visto que esse serviu apenas para “[...] promover a superficialização docente, a burocratização do trabalho docente, a competição entre pares e a segmentação da categoria” (Shiroma & Evangelista, 2003, p. 37).

Shiroma e Evangelista (2009, p. 535) afirmam que “[...] a política de profissionalização de professores e gestores, nos moldes em que vem sendo implantada, tem por objetivo não o aumento da qualificação do quadro de magistério, mas sim, a sua desintelectualização [...]”, a individualização, a desvalorização profissional e a precarização do trabalho do educador, apresentando-se dentro de uma contradição de exaltação da profissão pelo discurso da importância do docente para a vida dos estudantes, acerca de sua competência moral e técnica.

Isso representa, na visão de Magalhães (2014), um processo de desprofissionalização docente, uma vez que alterou significativamente as condições de atuação do educador, ajustou o perfil dele e sua formação aos interesses do mercado e retirou o caráter político de suas ações pedagógicas. Dessa forma, percebe-se que a modificação da ‘noção’ de profissionalização docente era apresentada como necessária para a ‘modernização’

¹⁰ Segundo Ball (2012, p. 37, grifo do autor), “[...] performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que emprega avaliações, comparações e demonstrações como meios de controle, desgaste e mudança. As performances de indivíduos ou organizações servem como medidas de produtividade ou resultado, demonstrações de ‘qualidade’, ou ‘momentos’ de promoção ou inspeção”.

¹¹ Movimento musical rápido, depressa (Sadie, 1994).

e o ‘aprimoramento profissional’ do professor na visão hegemônica, pois estaria relacionado à solução dos problemas econômicos e sociais do Brasil. Melhor dizendo, a profissionalização entendida como relacionada à intelectualidade e à politicidade próprias ao magistério, acaba transformada em compromisso com a competência e a habilidade, ao tempo em que expropria a filiação à profissão.

Compreende-se, então, que o profissionalismo enquanto prática ético-cultural dos docentes está chegando ao fim, sustentado por mudanças profundas causadas pelas políticas de reforma que mudam o quê significa ser professor socialmente (identidade profissional). Em seu lugar, tem sido difundido um conceito de profissionalismo como obediência às regras impostas pelas ‘tecnologias’ políticas e pelas exigências externas, pela padronização, pela avaliação quantitativa, pela operacionalidade, pela adequação às regras, pela instrumentalidade e pela ‘performatividade’ do desempenho técnico e prático do docente em conformidade com os ditames do mercado de trabalho e da BNCC (Ball, 2012; Moreira et al., 2022).

Coda¹²: considerações finais

Em conformidade com os aspectos aventados no decorrer desse estudo, percebe-se que o movimento de reorganização do processo de formação dos professores torna-se ponto inicial para possível melhoria da profissionalidade docente e para ressignificação da prática dos educadores, pois são processos que estão imbricados e inter-relacionados.

Contudo, entende-se que a formação de professores embasada na epistemologia da *práxis* (atividade teórico-prática de interdependência e perspectiva crítica e humana) é que contribui para reflexão permanente voltada para a construção de uma educação enquanto direito humano, de qualidade social e emancipatória e que possibilita a luta pela melhoria de vários fatores que abarcam a sociedade de forma integral.

Defende-se, então, que a formação dos professores permita que seja um sujeito-professor que compreenda as realidades históricas, sociais, econômicas, políticas e culturais, que seja capaz de intervir nessas realidades e transformá-las, como também de lutar para modificar as condições precarizadas e alienantes de trabalho que lhe são impostas e de transpor os ‘terrores’ da performatividade e da instrumentalidade.

Para tanto, faz-se necessário questionar e refletir em profundidade sobre tais temáticas (formação inicial e continuada de professores, políticas educacionais neoliberais e profissionalização docente) a fim de se construir arcabouços teóricos sobre e de compreender as preleções e as práticas docentes, bem como mobilizar os profissionais da educação e os diversos segmentos sociais para atuarem coletivamente como sujeitos ativos de resistência e produzirem discurso desalienante e contra hegemônico nesse contexto de políticas neoliberais e conservadoras.

Referências

- Alves, A., Klaus, V., & Loureiro, C. B. (2021) Do sonho à realização: pedagogia empreendedora, empresariamento da educação e racionalidade neoliberal. *Educação e Pesquisa*, 47. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147226115>
- Andrade, M. C. P., Neves, R. M. C., & Piccinini, C. L. (2017). Base nacional comum curricular: Disputas ideológicas na educação nacional. *Anais do NIEPMARX*. <https://www.niepmarx.blog.br/MM/MM2017/AnaisMM2017/MC37/mc373.pdf>
- Arnoni, M. E. B. (2012). Mediação dialético-pedagógica e práxis educativa: o aspecto ontológico da aula. *Revista Educação e Emancipação*, 5(2). <https://s11nk.com/JDVim>
- Ball, S. J. (2002). Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(2), 3-23. <https://www.redalyc.org/pdf/374/37415201.pdf>
- Ball, S. J. (2012). Reforma educacional como barbárie social: economismo e o fim da autenticidade. *Práxis Educativa*, 7(1), 33-52. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.7i1.0002>
- Bazzo, V., & Scheibe, L. (2019). De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente. *Retratos da Escola*, 13(27), 669-684. <https://doi.org/10.22409/1982-9548.v13i27.a38822>
- Cóssio, M. F. (2014). Base comum nacional: uma discussão para além do currículo. *Revista e-Curriculum*, 12(3), 1570-1590. <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>
- Cunha, M. I. (2013). O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. *Educação e Pesquisa*, 39(3), 609-625. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013005000014>

¹² É a última parte de uma peça musical, a que vem como uma recapitulação (Sadie, 1994).

- Evangelista, O., & Triches, J. (2012). Curso de Pedagogia, organizações multilaterais e o superprofessor. *Educar em Revista*, 45, 185-198. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602012000300013>
- Fernandes, S. (2016). Pedagogia crítica como práxis marxista humanista: perspectivas sobre solidariedade, opressão, e revolução. *Educação & Sociedade*, 37(135), 481-496. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016140795>
- Freitas, L. C. (2018). A BNCC e a “salvação” dos pobres pela resiliência. *Avaliação Educacional – Blog do Freitas*. <https://avaliacaoeducacional.com/2018/03/08/a-bncc-e-a-salvacao-dos-pobres-pela-resiliencia/>
- Guimarães, V. S. (2004). *Formação de professores: saberes, identidade e profissão*. Papirus.
- Kuczynski, P.-P., & Williamson, J. (2004). *Depois do Consenso de Washington: Retomando o crescimento e a reforma na América Latina*. Saraiva.
- Leher, R. (2003). Expansão privada do ensino superior e heteronomia cultural: um difícil início de século. In Dourado, L. F., Catani, A. M., & Oliveira, J. F. *Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais* (pp. 81-93). Xamã.
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996, 20 de dezembro). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República.
- Magalhães, S. M. O. (2014). Profissionalização docente no contexto da universidade pública: Condução do professor à expertise. In R. C. C. R. Souza, & S. M. O. Magalhães (Eds.), *Poiésis e Práxis II – Formação, profissionalização, práticas pedagógicas* (pp. 109-135). Kelps.
- Ministério da Educação. (2017). *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/materiais-de-apoio/>
- Ministério da Educação. (2019). *Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)*. <https://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>
- Mizukami, M. G. N., Reali, A. M. M. R., Reyes, C. R., Martucci, M. E., Lima, E. F., Tancredi, R. M. S. P., & Mello, R. R. (2002). *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. EdUFSCar.
- Moreira, M. R., Silva, D. O. M., Silva, N. M., & Cunha, K. S. (2022). Políticas de formação de professores no Brasil numa perspectiva discursiva: uma análise da resolução CNE/CP 02/2019. *Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa*, 4(3), 353-364. <https://doi.org/10.36732/riep.vi.168>
- Neves, L. M. W. (2013). *O professor como intelectual estratégico na disseminação da nova pedagogia da hegemonia*. Anais da 36ª Reunião Nacional da ANPED, Goiânia, GO. http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_encomendados/gt05_trabencomendado_lucianeves.pdf
- Nóvoa, A. (1995a). Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In I. C. A. Fazenda (Ed.), *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento* (pp. 29-41). Papirus.
- Nóvoa, A. (1995b). O passado e o presente dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão professor* (2a ed., pp. 13-34). Porto Editora Ltda.
- Sadie, S. (1994). *Dicionário Grove de música: edição concisa*. Zahar.
- Santos, B. S. (2008). *Um discurso sobre as ciências* (5a ed.). Cortez.
- Saviani, D. (2001). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* (11a ed.). Autores Associados.
- Schön, D. A. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Artmed.
- Severino, A. J. (2003). Preparação técnica e formação ético-política dos professores. In R. L. L. Barbosa (Org.), *Formação de educadores: desafios e perspectivas* (pp. 71-90). Unesp.
- Shiroma, E. O., & Evangelista, O. (2009). A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente. *Perspectiva*, 22(2), 525-545. <https://doi.org/10.5007/%25x>
- Shiroma, E. O., & Evangelista, O. (2003). A mística da profissionalização docente. *Revista Portuguesa de Educação*, 16(2), 7-24. <https://www.redalyc.org/pdf/374/37416202.pdf>
- Shiroma, E. O., & Turmina, A. C. (2011). A (con)formação do trabalhador de novo tipo: O “ensinar a ser” do discurso de autoajuda. Anais da 34ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Natal, RN.

- Souza, R. C. C. R., & Magalhães, S. M. O. (2014). *Pesquisa educacional: uma análise epistemológica da produção acadêmica sobre professores*. In Anais do 12º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste do Programa de Pós-Graduação em Educação e da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, GO.
- Tardif, M. (2008). *Saberes docentes e formação profissional* (9a ed.). Vozes.
- World Bank. (1989). *Washington Consensus: Policy reform and economic development*.
<https://www.imf.org/external/pubs/ft/wash/index.htm>

INFORMAÇÕES SOBRE OS AUTORES

Juliane Aparecida Ribeiro Diniz: Doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás - UFG (2023). Bacharela em Ciências Econômicas, Licenciatura em Educação Artística (Música), Licenciatura em Letras e Licenciatura em Pedagogia. Especialista em Docência na Educação à Distância.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6584-0957>

E-mail: julianeard@gmail.com

Aroldo Vieira de Moraes Filho: Biólogo e Pedagogo. Especialista em Tecnologias aplicadas ao Ensino de Biologia. MBA em Gestão Educacional. Mestre em Biologia, Doutor em Ciências Biológicas. Pós-Doutor em Ciências da Saúde. Pós-Graduando em Tecnologias/Tutoria de Educação à Distância e Pós-Doutorando em Educação.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2325-1374>

E-mail: aroldodemoraes@gmail.com

Murilo José de Souza Pires: Graduado em Ciências Econômicas, mestrado em Desenvolvimento Econômico, doutorado em Desenvolvimento Econômico e Pós-doutorado. Atualmente, é acadêmico do Curso de Bacharelado em Filosofia na Universidade de Brasília – UnB.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1117-0975>

E-mail: murilojsp@gmail.com

NOTA:

Os autores foram responsáveis pela concepção, análise e interpretação dos dados; redação e revisão crítica do conteúdo do manuscrito e, ainda, aprovação da versão final a ser publicada. Segue o modo como cada autor contribuiu para a produção desse artigo. Juliane Aparecida Ribeiro Diniz: Concepção, levantamento bibliográfico e escrita do texto. Aroldo Vieira de Moraes Filho: Revisão do texto e formatação do artigo. Murilo José de Souza Pires: Apoio ao projeto do artigo, orientação do trabalho e revisão do texto.

Editor associado responsável:

Terezinha Oliveira (UEM)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9841-7378>

E-mail: teleoliv@gmail.com

Rodadas de avaliação:

R1: Dez convites; dois pareceres recebidos

Revisor de normalização:

Adriana Curti Cantadori de Camargo

Disponibilidade de dados:

Não se aplica.