

Formação docente, discurso oficial e precarização subjetiva: uma análise crítica da Resolução CNE/CP n. 4/2024 e do Programa Mais Professores para o Brasil¹

Teacher education, official discourse, and subjective precarity: a critical analysis of CNE/CP Resolution No. 4/2024 and the *Programa Mais Professores para o Brasil*²

João Pedro Ribeiro Carrijo³: 0009-0005-2489-6117¹

Fabiane Santana Previtali⁴: 0000-0002-8079-5557^{II}

^I Universidade Federal de Uberlândia – UFU, Uberlândia, MG, Brasil;
joaopedroribeirocarrijo@hotmail.com

^{II} Universidade Federal de Uberlândia – UFU, Uberlândia, MG, Brasil;
fabiane.previtali@gmail.com

Resumo:

Este artigo analisa criticamente políticas públicas recentes de formação docente na educação básica brasileira, tomando como objeto a Resolução CNE/CP n. 4/2024 e o Programa Mais Professores para o Brasil, instituído pelo Decreto n. 12.358/2025. Objetiva-se compreender como esses documentos produzem sentidos sobre formação, valorização, profissionalização e trabalho docente, problematizando sua possível relação com processos de responsabilização individual e precarização subjetiva. A orientação teórica articula materialismo histórico-dialético e Análise Crítica do Discurso, especialmente a partir de Lukács e Fairclough, mobilizando categorias como totalidade, mediação, discurso, intertextualidade, alienação e estranhamento. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, teórico-documental e crítico-analítica centrada na análise dos textos normativos e de suas articulações com o contexto social do trabalho docente. Os resultados indicam que as políticas examinadas apresentam caráter ambivalente: incorporam um vocabulário de valorização, emancipação e equidade, mas também operam por dispositivos de avaliação, seleção, cadastro, formação contínua e regulação no interior das reformas educacionais contemporâneas. Conclui-se que a formação docente constitui um campo estratégico de disputa entre autonomia crítica e adaptação à precarização do trabalho pedagógico nas redes de educação básica.

¹ Pesquisa vinculada ao projeto “Nova Gestão Pública e Tecnologias Digitais na Educação Básica e Impactos no Trabalho Docente: uma abordagem internacional - Brasil, Argentina e Portugal” coordenado pela Profa. Dra. Fabiane Previtali (UFU) com financiamento do CNPq.

² Os autores agradecem a Walter Cesar de Freitas Neto, editor-chefe da Revisa & cia, pelo trabalho de revisão gramatical do artigo e pelo cuidado dedicado à correção linguística do manuscrito, em conformidade com as normas de submissão da Revista Interfaces da Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Contato profissional para serviços de revisão textual: Revisa & cia, telefone (34) 3235-3404. E-mail: revisaecia@gmail.com.

³ Bacharel em Direito pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais do Instituto de Ciências Sociais da UFU e bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-2489-6117>. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1035888873601240>. E-mail: joaopedroribeirocarrijo@hotmail.com.

⁴ Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora titular do Instituto de Ciências Sociais da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8079-5557>. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8154680248919577>. E-mail: fabiane.previtali@gmail.com.

Palavras-chave: Educação básica; Formação docente; Política educacional; Trabalho docente; Precarização subjetiva.

Abstract:

This article analyzes recent public policies for elementary teacher education in Brazil, focusing on *Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno* (CNE/CP, Brazilian National Education Council Plenary Meeting) Resolution No. 4/2024 and the *Programa Mais Professores para o Brasil* (More Teachers for Brazil Program), established by Decree No. 12,358/2025. Our objective is to understand how CNE/CP Resolution No. 4/2024 and the *Programa Mais Professores para o Brasil* produce meanings regarding the training, professional recognition, professionalization, and work of teachers in the country, as well as to examine the relationship of the policies with individual accountability and subjective precarity. Our theoretical approach combines historical-dialectical materialism and critical discourse analysis, especially as proposed by Lukács and Fairclough, mobilizing categories such as totality, mediation, discourse, intertextuality, alienation, and estrangement. This is a qualitative, documentary, critical-analytical study focusing on analyzing normative texts and their connections with the social context of teaching. The results indicate that the policies examined herein are ambivalent: although they incorporate words related to recognition, emancipation, and equity, they operate through evaluation, selection, registration, continuing education, and regulation within contemporary educational reforms. Our conclusion is that teacher education is a strategic field of dispute between critical autonomy and adaptation to precarization processes affecting the work of elementary school teachers in Brazil.

Keywords: Elementary education; Teacher education; Education policy; Teaching; Subjective precarity.

1. Introdução

Em um contexto de desigualdades educacionais persistentes, transformações na gestão pública, expansão das avaliações e intensificação das exigências laborais (Previtali; Fagiani, 2020a; 2020b), as políticas formativas constituem espaço privilegiado para investigar como o Estado produz e regula concepções de professor, autonomia pedagógica, profissionalização e responsabilidade docente.

Nas últimas décadas, o trabalho docente passou a ser atravessado por racionalização, padronização curricular, tecnologias digitais, avaliação, responsabilização individual e intensificação laboral (Naidorf, 2001a, 2001b, 2002a, 2002b; Silva Júnior; Santos, 2012). Embora tais processos sejam particularmente visíveis no ensino superior, por meio do produtivismo e da subordinação da atividade intelectual a critérios de eficiência, impacto e competitividade (Naidorf, 2005, 2009), também alcançam a educação básica, marcada por desigualdades territoriais, precariedade estrutural, escassez de profissionais, sobrecarga burocrática e pressões por resultados (Previtali; Fagiani, 2022).

Nesse cenário, a formação aparece no discurso oficial como condição para melhorar a aprendizagem, valorizar o magistério, recuperar a atratividade da carreira e enfrentar desigualdades. Contudo, pode igualmente atuar como dispositivo de regulação ao definir competências, práticas, avaliações e critérios institucionais de reconhecimento do professor considerado adequado (Leher, 2005; Leher; Accioly, 2016). A hipótese do presente estudo é, portanto, a de que as políticas analisadas expressam uma contradição constitutiva: respondem a problemas concretos — evasão nas licenciaturas, escassez docente, fragilidade da articulação entre universidade e escola e desvalorização profissional — mas, quando organizadas por desempenho, evidência, seleção, alocação e responsabilização, podem individualizar contradições estruturais e favorecer a adaptação subjetiva à precarização.

O corpus documental compreende duas políticas recentes. A Resolução CNE/CP n. 4, de 29 de maio de 2024, elaborada pelo Conselho Nacional de Educação, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério, abrangendo licenciaturas, formação pedagógica para graduados não licenciados e segunda licenciatura. A norma reorganiza fundamentos, perfil do egresso, currículo, estágio supervisionado, extensão, avaliação e adequação institucional (Brasil, 2024). Já o Programa Mais Professores para o Brasil, instituído pelo Decreto n. 12.358, de 14 de janeiro de 2025, reúne Prova Nacional Docente, Pé-de-Meia Licenciaturas, Bolsa Mais Professores, Portal Mais Professores, Cadastro Nacional Docente e ações de reconhecimento, incidindo sobre estudantes, professores, instituições formadoras, entes federativos e redes públicas afetadas pela carência de profissionais (Brasil, 2025a).

A relevância do estudo decorre da necessidade de compreender como essas políticas produzem sentidos sobre o trabalho docente. A literatura crítica demonstra que escola e formação integram as relações sociais capitalistas e suas formas de reprodução, disciplinamento e disputa (Conde et al., 2025; Leher, 1999, 2005, 2012, 2022; Previtali; Fagiani, 2020a, 2020b; Sanfelice, 2013). Braverman mostra que a expansão educacional não responde somente a exigências técnicas, mas também à adaptação e à gestão da classe trabalhadora (Braverman, 1987). Além disso, a qualificação pode ocultar heteronomia quando prepara o trabalhador para programas definidos pela gerência em vez de ampliar seu domínio sobre o processo de trabalho (Braverman, 1987; Previtali; Fagiani, 2014a, 2015a).

Essa racionalidade permite problematizar políticas que, sob o léxico da qualidade e da profissionalização, ajustam a docência a currículos padronizados, plataformas, prescrições e metas. Huws observa que atividades dependentes de julgamento profissional vêm sendo

convertidas em procedimentos formalizados (Huws, 2017). De modo semelhante, Sguissardi e Silva Júnior identificam, no ensino superior, uma heterogestão fundada em avaliação, produtividade, competitividade e mensuração, capaz de naturalizar exigências de desempenho e visibilidade (Sguissardi; Silva Júnior, 2018). Na educação básica, tais mecanismos assumem formas específicas por meio de metas, avaliações externas, formações obrigatórias e registros digitais (Previtali; Fagiani, 2015b, 2018).

Esse processo relaciona-se à atualização da teoria do capital humano, expressa em categorias como “sociedade do conhecimento”, “qualidade total”, “polivalência” e “competitividade” (Frigotto, 2010, p. 20-21). A formação tende, então, a ser apresentada como solução individual para problemas sociais e institucionais mais amplos (Previtali; Fagiani, 2014b). Tal deslocamento fundamenta a discussão da alienação e do estranhamento como perda de controle sobre os fins, os meios e o sentido da atividade laboral (Fromm, 1983; Lukács, 2018a, 2018b; Marx, 2004). Na docência, esse processo manifesta-se na heteronomia, na redução da autonomia pedagógica, na intensificação da jornada e na responsabilização por problemas coletivos (Oliveira, 2004, 2018; Oliveira; Vieira, 2012).

Diante disso, o objetivo do presente estudo é analisar, mediante o materialismo histórico-dialético e a Análise Crítica do Discurso (ACD) de Fairclough (2016), como as duas políticas produzem sentidos sobre formação, valorização, profissionalização e trabalho docente. Especificamente, examinam-se suas categorias, pressupostos e silenciamentos, identificando as concepções de professor mobilizadas e sua possível relação com a responsabilização individual e a precarização subjetiva. Para tanto, o texto apresenta inicialmente o referencial teórico-metodológico, desenvolve então a análise documental e, por fim, discute a formação docente como campo de disputa entre emancipação e regulação, autonomia e adaptação.

2. Metodologia

Desenvolvida no âmbito do mestrado, com apoio financeiro da CAPES, a presente pesquisa adota abordagem qualitativa, teórico-documental e crítico-analítica, orientada pelo materialismo histórico-dialético e pela ACD, especialmente conforme Fairclough (2016). Examina-se como a Resolução CNE/CP n. 4/2024 e o Programa Mais Professores para o Brasil produzem sentidos sobre professor, formação, profissionalização e trabalho docente. Tais políticas são compreendidas não apenas como documentos normativos, mas como

práticas discursivas inseridas em uma totalidade marcada por disputas relativas à educação, ao trabalho e à subjetividade profissional.

O materialismo histórico-dialético orienta a apreensão dessas políticas em sua historicidade, contradição e totalidade (Lukács, 2018a). Desse modo, elas não são tratadas como objetos autônomos, mas como formas históricas vinculadas às transformações do Estado, da gestão educacional e das relações de trabalho. A categoria de mediação permite superar sua aparência imediatamente técnica e revelar os nexos entre expressões como “valorização docente”, “competências”, “eficiência”, “prática” e “melhoria da aprendizagem” e processos mais amplos de regulação, responsabilização e precarização subjetiva (Lukács, 2018a, p. 30-31, p. 320-337, 2018b).

A totalidade concreta, por sua vez, exige relacionar a coerência normativa interna dos documentos à mercantilização da educação, à padronização curricular, à intensificação do trabalho e à expansão de mecanismos avaliativos (Lukács, 2018a). Essa orientação associa-se à distinção entre aparência e essência: os objetivos declarados de qualificação e valorização não são recusados, mas confrontados com as mediações sociais pelas quais podem naturalizar a precarização ou individualizar contradições estruturais da escola pública (Lukács, 2018a). Conforme Marx, a investigação deve apreender detalhadamente a matéria, suas formas de evolução e sua conexão interna antes de expor seu movimento real (Marx, 2011). Assim, os fatos documentais são analisados como produtos históricos e momentos de processos mais amplos (Lukács, 2018a). A política pública participa não apenas da regulação administrativa, mas também da produção de identidades e expectativas profissionais. Como as formas sociais constituem relações mediadas por instituições, a análise privilegia seus nexos internos e sua relação com a práxis em vez de elementos isolados (Lukács, 2018a).

Esse horizonte articula-se à ACD, segundo a qual o discurso constitui momento das práticas sociais e participa da produção de relações de poder, identidades e formas de conhecimento (Chouliaraki; Fairclough, 1999; Fairclough, 2000a, 2000b, 2000c; Fairclough, 2016; Wodak; Meyer, 2005). A análise integrará as dimensões textual, discursiva e social propostas por Fairclough (2016). No plano textual, serão examinados vocabulário, pressupostos, recorrências e silenciamentos, sobretudo a coexistência entre *emancipação*, *equidade* e *valorização* e categorias como *competências*, *seleção*, *avaliação* e *desempenho*. No plano da prática discursiva, serão investigadas a produção institucional, a circulação e a recontextualização de discursos pedagógicos, jurídicos, econômicos e gerenciais. Por fim, tais

escolhas serão relacionadas à reorganização histórica do trabalho docente e à responsabilização individual.

A formação docente é, portanto, compreendida como prática social que articula atividade produtiva, relações sociais, identidades, valores, consciência e processos semióticos (Harvey, 1996). Considera-se que os documentos incorporam discursos provenientes de diferentes campos, particularmente o pedagógico e o gerencial (Bernstein, 1990; Chouliaraki; Fairclough, 1999). A intertextualidade permite apreender a presença da história nos textos e a intervenção destes na história (Kristeva, 1986), enquanto a dimensão hegemônica evidencia que palavras e classificações carregam marcas sociais e ideológicas (Bakhtin, 1986; Fairclough, 2016; Thiollent, 1980; Williams, 1977).

A investigação observará, ainda, o que os documentos dizem, como o dizem e o que silenciam (Fairclough, 1988; Williams, 1977). Busca-se identificar se a ênfase na formação individual secundariza salário, carreira, jornada, infraestrutura, número de estudantes e condições coletivas de trabalho. O discurso é, entretanto, compreendido como prática contraditória, capaz de reproduzir e deslocar filiações sócio-históricas (Foucault, 1984; Pêcheux, 1988; Potter; Wetherell, 1987). Operacionalmente, a análise textual dialogará com Halliday (1994), Sinclair e Coulthard (1975) e Van Dijk (1988).

Por fim, a ACD possibilita revelar discursos institucionais implicados na legitimação de desigualdades e na produção de sujeitos subalternizados (Fairclough, 1992; Forgacs, 1988; Laclau; Mouffe, 1985). Articulada ao materialismo histórico-dialético, permite examinar como as políticas analisadas legitimam ou tensionam sentidos relativos à autonomia, à alienação, ao estranhamento e à precarização subjetiva do trabalho docente (Fairclough, 2016; Harvey, 1996).

3. Formação docente, discurso oficial e precarização subjetiva: análise crítica da resolução CNE/CP n. 4/2024 e do Programa Mais Professores para o Brasil

A Resolução CNE/CP n. 4, de 29 de maio de 2024, e o Programa Mais Professores para o Brasil, instituído pelo Decreto n.º 12.358, de 14 de janeiro de 2025, integram um movimento recente de reorganização das políticas nacionais de formação, ingresso, distribuição e valorização dos profissionais da educação básica. Embora possuam objetos distintos, ambos procuram responder a problemas persistentes: baixa atratividade das licenciaturas e da carreira docente, evasão na formação inicial, insuficiência de professores

em determinadas áreas e regiões, desigualdades territoriais, fragilidade da articulação entre instituições formadoras e redes de ensino e necessidade de formação continuada.

Na Resolução CNE/CP n. 4, de 29 de maio de 2024, a fragilidade histórica da articulação entre instituições formadoras e redes de ensino é enfrentada pela determinação de que as instituições de educação superior ofertem a formação inicial “em regime de colaboração com os entes federativos nos respectivos sistemas de ensino”, de modo a atender às especificidades das etapas e modalidades da educação básica (Brasil, 2024, art. 1º, § 2º). Essa aproximação reaparece na definição das escolas de educação básica como espaços indispensáveis à socialização profissional e na articulação da formação inicial com a formação continuada e a gestão das carreiras, uma vez que a norma concebe a formação como “processo dinâmico e complexo”, indissociável da “valorização profissional”, da “formação continuada” e da “gestão das carreiras do magistério” (Brasil, 2024, art. 3º, inc. III). Ao reconhecer, ainda, desigualdades “sociais, regionais, étnico-raciais, de gênero” e outras formas de assimetria educacional, o documento situa a formação docente diante das determinações territoriais e sociais que condicionam o trabalho escolar (Brasil, 2024, art. 5º, inc. VIII).

Já o Decreto n. 12.358/2025 torna explícito os problemas da baixa atratividade, da evasão formativa, da insuficiência e da distribuição desigual de professores. Entre seus objetivos estão “fomentar a atratividade, a permanência e a conclusão em cursos de licenciatura”, “ampliar o ingresso de licenciados na carreira docente”, “diminuir a carência de professores da educação básica nas regiões e nas áreas de conhecimento prioritárias” e “reduzir as desigualdades regionais nas redes de ensino da educação básica” (Brasil, 2025a, art. 4º, incs. III-VI). A referência simultânea à atratividade, à permanência e à conclusão revela que o problema não se limita ao acesso às licenciaturas, mas compreende também a evasão e a baixa conversão da formação inicial em ingresso efetivo no magistério. De modo complementar, os eixos de “seleção para o ingresso na docência”, “atratividade para os cursos de licenciatura”, “alocação de professores em áreas prioritárias”, “formação docente” e “valorização dos professores da educação básica” organizam institucionalmente as respostas a essas contradições (Brasil, 2025a, art. 6º). Assim, os dois documentos derivam de um mesmo quadro problemático, mas o reconstroem por mediações distintas: a Resolução concentra-se na reorganização curricular e na articulação entre formação superior e escola básica, enquanto o Programa atua sobre atração, permanência, recrutamento, distribuição territorial e formação continuada da força de trabalho docente.

Isto posto, a primeira política foi elaborada pelo Conselho Nacional de Educação, por meio de seu Conselho Pleno, com fundamento na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no Plano Nacional de Educação e no Parecer CNE/CP n. 4/2024. A Resolução entrou em vigor em julho de 2024 e revogou as Resoluções CNE/CP n. 2/2015, n. 2/2019 e n. 1/2020, estabelecendo um novo marco normativo para os cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados não licenciados e de segunda licenciatura (Brasil, 2024, arts. 23 e 24). Seu alcance institucional aparece integralmente no art. 1º:

Art. 1º Ficam instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura), definindo fundamentos, princípios, base comum nacional, perfil do egresso, estrutura e currículo a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das Instituições de Educação Superior - IES que as ofertam.

§ 1º As IES que ofertarem formação inicial em nível superior de profissionais do magistério da educação escolar básica devem concebê-la atendendo a legislação vigente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - Sinaes, de forma a promover o avanço das políticas públicas de educação, em consonância com as metas do Plano Nacional de Educação - PNE, manifestando organicidade entre o seu Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI, seu Projeto Pedagógico Institucional - PPI e seu Projeto Pedagógico de Curso - PPC.

§ 2º As IES que ofertarem formação inicial em nível superior dos profissionais do magistério da educação escolar básica deverão fazê-lo em regime de colaboração com os entes federativos nos respectivos sistemas de ensino, de forma a contribuir para o atendimento das especificidades de cada uma das etapas e modalidades da Educação Básica, observando as normas definidas pelo Conselho Nacional de Educação - CNE para cada uma delas, nos termos do art. 62, § 1º, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 2024, art. 1º).

O dispositivo demonstra que a Resolução não se limita a indicar conteúdos curriculares. Ela integra formação, avaliação, regulação institucional e colaboração federativa, subordinando os cursos a uma arquitetura composta pelo Sinaes, pelo PNE, pelo PDI, pelo PPI e pelo PPC. A formação inicial torna-se, assim, ponto de articulação entre educação superior, escolas de educação básica, planejamento estatal e mecanismos nacionais de avaliação.

Essa articulação procura enfrentar uma histórica fragmentação entre formação acadêmica e exercício profissional. A norma abrange a preparação para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio e suas diferentes modalidades, incluindo educação especial, profissional, do campo, indígena, quilombola, bilíngue de surdos, de jovens e adultos e a distância (Brasil, 2024, art. 2º). Ao mesmo tempo, define a formação inicial como

“processo dinâmico e complexo”, indissociável da valorização profissional, da formação continuada e da gestão das carreiras do magistério (Brasil, 2024, art. 3º, inc. III).

A concepção de docência adotada é relativamente abrangente. O texto determina que a formação considere a integralidade do sujeito e articule “as dimensões científica, estética, técnica e ético-política” dos processos pedagógicos (Brasil, 2024, art. 2º, § 3º). Os fundamentos da política são apresentados no art. 4º, que associa domínio de conhecimentos, reflexão sobre a prática, formação científica e compreensão das desigualdades:

Art. 4º A formação dos profissionais do magistério da educação escolar básica, de modo a atender as especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, tem os seguintes fundamentos:

I - o reconhecimento da importância do domínio dos conhecimentos da Educação Básica que serão objetos de ensino nos diferentes componentes curriculares e áreas do conhecimento, considerando as etapas e modalidades nas quais o futuro profissional do magistério atuará;

II - a presença de sólida formação que propicie o conhecimento dos fundamentos epistemológicos, técnicos e ético-políticos das ciências da educação e da aprendizagem e que permita ao futuro profissional do magistério o desenvolvimento das capacidades de análise e reflexão sobre as práticas educativas e sobre a progressão e os processos de aprendizagem e o aprimoramento constante de suas competências de trabalho;

III - a associação entre teorias e práticas pedagógicas, mediante o desenvolvimento de atividades práticas, orientadas a partir das realidades educacionais em que o futuro profissional do magistério atuará e vinculadas aos diferentes componentes curriculares do curso de licenciatura e ao estágio curricular supervisionado; e

IV - a presença de conteúdos, atividades formativas e processos pedagógicos que permitam ao futuro profissional do magistério a compreensão das múltiplas formas de desigualdade educacional que se manifestam nas escolas, redes e sistemas de ensino, associadas às dinâmicas macroestruturais da sociedade brasileira e a apropriação de conhecimentos profissionais necessários ao seu enfrentamento (Brasil, 2024, art. 4º).

O artigo reúne dois repertórios discursivos. De um lado, reconhece a historicidade das desigualdades, a dimensão ético-política da educação e a necessidade de reflexão crítica. De outro, incorpora a linguagem do “aprimoramento constante” das “competências de trabalho”. Essa associação evidencia que a Resolução produz simultaneamente o professor como intelectual capaz de interpretar criticamente a realidade e como profissional submetido à atualização contínua de capacidades institucionalmente definidas.

A mesma contradição manifesta-se nos princípios da política. A Resolução vincula a formação à “educação pública”, à “gestão democrática”, à “equidade”, à “diversidade” e à “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar” o conhecimento, atribuindo-lhe caráter “transformador, emancipador e humanizador” (Brasil, 2024, art. 5º). Essa orientação

reaparece na base comum nacional, fundada na “concepção de educação como processo emancipatório e permanente” e no “reconhecimento da especificidade do trabalho docente”, organizado pela “práxis como expressão da articulação entre teoria e prática” (Brasil, 2024, art. 6º, incs. I-II). Contudo, esses enunciados devem ser apreendidos em sua articulação com os dispositivos regulatórios da própria norma, pois seu sentido deriva das mediações e contradições da totalidade institucional em que operam (Fairclough, 2016; Lukács, 2018a).

Outrossim, esse vocabulário crítico se articula a “parâmetros de qualidade”, “capacidades profissionais”, “socialização inicial na profissão” e avaliações e processos de regulação (Brasil, 2024, art. 5º, inc. III). Conforme Fairclough, os discursos não apenas representam práticas sociais, mas produzem identidades, relações e modos legítimos de agir (Chouliaraki; Fairclough, 1999; Fairclough, 2000a, 2000b, 2000c; Fairclough, 2016; Wodak; Meyer, 2005). Desse modo, a linguagem emancipatória não elimina a racionalidade regulatória; ambas coexistem e reorganizam o significado da profissionalização docente.

A estrutura curricular reforça essa tensão. Os cursos são organizados em quatro núcleos: “Estudos de Formação Geral”, “Aprendizagem e Aprofundamento dos Conteúdos Específicos”, “Atividades Acadêmicas de Extensão” e “Estágio Curricular Supervisionado” (Brasil, 2024, art. 13). A organização busca assegurar formação científica, pedagógica e prática, aproximando licenciandos e escolas. O estágio é definido como “ponte entre o currículo acadêmico e o espaço de atuação profissional do futuro professor” (Brasil, 2024, art. 13, inc. IV), e os estudantes devem participar de reuniões pedagógicas, planejamento, reflexão sobre práticas e gestão democrática (Brasil, 2024, art. 7º, inc. VIII, “g”).

Esse movimento pode aproximar universidade e escola básica, reconhecendo esta última como espaço de produção do conhecimento profissional. Contudo, a Resolução combina a exigência de “sólida formação” científica, epistemológica e ético-política com a ampliação e a presencialidade dos componentes práticos: em um curso de 3.200 horas, destina 320 horas às “Atividades Acadêmicas de Extensão” e 400 ao “Estágio Curricular Supervisionado”, além de vincular a docência ao domínio de “metodologias”, “tecnologias”, “evidências científicas” e “inovações” (Brasil, 2024, art. 2º, § 2º, e art. 4º, incs. II e 13). A contradição não reside na articulação entre teoria e prática, mas na tendência de conferir centralidade crescente à aprendizagem procedimental e tecnológica, potencialmente em detrimento do tempo destinado à apropriação teórica aprofundada. No contexto neoliberal-gerencial, essa reordenação tem significado a conversão da qualificação em capacidade de executar currículos, utilizar plataformas, produzir evidências e responder a

avaliações externas. Como demonstra Braverman, a qualificação capitalista pode ampliar conhecimentos e, simultaneamente, adaptar o trabalhador a processos definidos pela gerência (Braverman, 1987). A contradição expressa, portanto, a unidade conflitiva entre formação crítica e preparação funcional para uma escola crescentemente padronizada e responsabilizadora (Frigotto, 1984; Frigotto; Ciavatta, 2006; Lukács, 2018a).

O Programa Mais Professores para o Brasil surgiu em contexto distinto, embora complementar. Instituído em 2025 pelo Poder Executivo federal e coordenado pelo Ministério da Educação, o programa procura articular políticas antes dispersas de ingresso, permanência nas licenciaturas, seleção profissional, formação continuada, distribuição territorial e reconhecimento social do magistério. Seu art. 1º dispõe integralmente: “Fica instituído o Programa Mais Professores para o Brasil - Mais Professores, no âmbito do Ministério da Educação, com a finalidade de promover a valorização e a qualificação do magistério da educação básica e incentivar a docência no Brasil” (Brasil, 2025a, art. 1º).

Os problemas públicos enfrentados aparecem de forma mais precisa nos objetivos do programa:

Art. 4º São objetivos do Mais Professores:

- I - incentivar a melhoria da qualidade da docência na educação básica, com ênfase nas escolas da rede pública;
- II - apoiar a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios na seleção e na retenção de profissionais qualificados para os seus sistemas de ensino;
- III - fomentar a atratividade, a permanência e a conclusão em cursos de licenciatura junto às IES;
- IV - ampliar o ingresso de licenciados na carreira docente;
- V - diminuir a carência de professores da educação básica nas regiões e nas áreas de conhecimento prioritárias;
- VI - reduzir as desigualdades regionais nas redes de ensino da educação básica;
- VII - assegurar a equidade de oportunidades de desenvolvimento na formação docente e a valorização profissional dos professores; e
- VIII - contribuir para a valorização social da profissão docente, de modo a reconhecer a importância dos professores para o desenvolvimento do País (Brasil, 2025, art. 4º).

O artigo evidencia que o programa responde a quatro núcleos problemáticos: desinteresse e evasão nas licenciaturas; dificuldade de ingresso e retenção nas redes; carência regional e disciplinar de docentes; e desvalorização social da profissão. Sua implantação é federativa, devendo ocorrer em articulação com Estados, Distrito Federal e Municípios (Brasil, 2025a, art. 5º).

As respostas institucionais a esses problemas são organizadas em cinco eixos:

Art. 6º São eixos do Mais Professores:

- I - seleção para o ingresso na docência;
- II - atratividade para os cursos de licenciatura;
- III - alocação de professores em áreas prioritárias;
- IV - formação docente; e
- V - valorização dos professores da educação básica (Brasil, 2025a, art. 6º).

O primeiro eixo concretiza-se na Prova Nacional Docente, instituída para “subsidiar a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nos processos de seleção e de ingresso no magistério da educação básica pública” (Brasil, 2025a, art. 7º). Ao oferecer um instrumento nacional facultativamente incorporável pelos entes federativos, a medida pode reduzir custos administrativos, estimular concursos e ampliar a circulação dos candidatos entre diferentes redes. Contudo, ao converter um desempenho individual padronizado em referência comum de recrutamento, também tende a abstrair desigualdades territoriais, institucionais e formativas. Em outros termos, a prova particulariza uma contradição mais ampla: democratiza formalmente o acesso enquanto reforça a mensuração como mediação central da aptidão profissional. Discursivamente, o léxico da qualificação legítima, assim, uma forma nacional de classificação e seleção docente (Fairclough, 2016).

O segundo eixo materializa-se no Pé-de-Meia Licenciaturas, regulamentado pela Portaria CAPES n. 6/2025, cujos objetivos incluem “atrair estudantes que obtiveram alto desempenho no [...] Enem”, “oferecer apoio financeiro e acadêmico”, “incentivar o ingresso [...] na carreira docente” e “diminuir a evasão nos cursos de licenciatura” (Brasil, 2025b, art. 2º). O benefício compreende bolsa mensal de R\$ 700,00 e incentivo de R\$ 350,00 depositado em poupança, cujo resgate depende da conclusão do curso, do ingresso em rede pública em até cinco anos e da permanência docente por pelo menos dois anos (Brasil, 2025b, art. 3º). A política reconhece, portanto, as determinações materiais da evasão e da baixa procura, mas as enfrenta mediante seleção por desempenho, condicionalidades acadêmicas e indução profissional. Nessa contradição, assistência estudantil e valorização articulam-se a mecanismos de classificação e direcionamento da força de trabalho docente, convertendo o apoio financeiro também em instrumento de regulação de trajetórias formativas e ocupacionais.

O terceiro eixo concretiza-se na Bolsa Mais Professores, destinada a docentes de áreas e regiões prioritárias, mediante incentivo temporário associado a curso de especialização (Brasil, 2025a, arts. 15-18). Embora enfrente carências territoriais e disciplinares, a bolsa “não poderá ser utilizada para fins de cumprimento do piso salarial profissional nacional” e “não gerará vínculo com a administração pública federal” (Brasil, 2025a, art. 16, §§ 1º-2º). Logo, o

recurso complementa provisoriamente a renda sem incorporar-se à remuneração, à carreira ou aos direitos permanentes do magistério. Sob a racionalidade gerencial, a insuficiência estrutural de professores é tratada por incentivo focalizado, condicionado e temporário, preservando-se a fragmentação federativa das responsabilidades e a flexibilização dos vínculos. A contradição reside, portanto, em promover permanência sem assegurar valorização estrutural, convertendo a precariedade em objeto de gestão.

O eixo da formação materializa-se no Portal Mais Professores, que reúne cursos de formação inicial e continuada, segunda licenciatura, formação pedagógica e pós-graduação, organizados “de acordo com o perfil de interesse e da região dos profissionais” (Brasil, 2025a, art. 21). Embora amplie e territorialize o acesso, essa personalização também pode converter a formação continuada em obrigação individual de autogerenciamento, realizada frequentemente para além da jornada remunerada. Sob a racionalidade gerencial, a atualização permanente aparece como atributo do professor eficiente, secundarizando as responsabilidades institucionais pelas condições, pelo tempo e pelo financiamento da formação. Assim, a plataforma pode democratizar oportunidades e, contraditoriamente, intensificar o trabalho e dissolver suas fronteiras com a vida privada (Lukács, 2018a; Sguissardi; Silva Júnior, 2018).

Por fim, o eixo da valorização compreende o Cadastro Nacional Docente, de “natureza de banco de dados administrativo”, e “premiações para o reconhecimento e a valorização individual” (Brasil, 2025a, arts. 23 e 24). Embora o cadastro possa produzir informações para o planejamento das políticas, também converte trajetórias profissionais em dados classificáveis e administráveis. Paralelamente, as premiações deslocam a valorização do plano coletivo da carreira para o mérito individual, ocultando as condições institucionais do trabalho pedagógico. Assim, reconhecimento e controle constituem momentos contraditórios de uma mesma racionalidade gerencial, que individualiza resultados socialmente produzidos.

Diante desse cenário, a interdiscursividade manifesta-se na articulação, dentro das mesmas políticas, de repertórios críticos e gerenciais. Enquanto a Resolução define a formação como “transformadora, emancipadora e humanizadora” e fundada na “práxis” (Brasil, 2024, art. 5º, inc. VII, e art. 6º, inc. II), o Programa organiza a valorização por seleção, cadastramento e “premiações para o reconhecimento e a valorização individual” (Brasil, 2025a, arts. 7º, 23 e 24). Assim, emancipação, diversidade e equidade são recontextualizadas em dispositivos de avaliação, condicionalidade e classificação. Na perspectiva de Kristeva, essa combinação inscreve discursos historicamente distintos no

mesmo texto (Kristeva, 1986); para Fairclough, ela expressa disputa hegemônica pela definição do professor legítimo e das práticas profissionais valorizadas (Fairclough, 2016). Desse modo, categorias democráticas passam a legitimar mecanismos administrativos e gerenciais de regulação da docência (Bernstein, 1990; Chouliaraki; Fairclough, 1999).

Essa articulação permite compreender a relação entre as políticas e a precarização subjetiva. O professor pode ser interpelado como sujeito permanentemente incompleto, chamado a atualizar competências, comprovar desempenho, participar de formações, alimentar sistemas e responder por resultados. Huws observa que atividades intelectuais antes baseadas no julgamento profissional vêm sendo submetidas à formalização e à padronização (Huws, 2017). Na educação básica, essa tendência aparece na multiplicação de avaliações, plataformas, registros e indicadores (Previtali; Fagiani, 2015b; 2022).

Nesse contexto, a alienação constitui um processo cumulativo de conformação da subjetividade docente. À medida que seleção, avaliação, formação permanente, plataformas, cadastros, condicionalidades e premiações passam a mediar o ingresso, a permanência e o reconhecimento profissional, o professor é progressivamente interpelado como responsável individual por sua empregabilidade, qualificação e desempenho. A incorporação cotidiana dessas exigências pode tender a converter prescrições externas em autocontrole: o docente administra continuamente suas competências, adapta práticas a indicadores, amplia sua disponibilidade formativa e interpreta dificuldades estruturais como insuficiências pessoais. Desse modo, perde gradualmente o domínio sobre os fins, os meios, os ritmos e os critérios de validação de seu trabalho, enquanto a atividade pedagógica se apresenta como conjunto de demandas institucionais que lhe são exteriores, embora dependam de sua adesão subjetiva (Marx, 2004). Essa alienação não deriva isoladamente de cada dispositivo, mas da articulação entre eles na totalidade da regulação docente; discursivamente, consolida-se quando adaptação, desempenho e atualização permanente são naturalizados como atributos do professor valorizado.

As normas expressam, assim, uma contradição constitutiva. A aproximação entre universidade e escola, o apoio material aos licenciandos, a formação continuada, a redução das carências regionais e o reconhecimento da diversidade coexistem com seleção padronizada, incentivos temporários, cadastramento, avaliação e responsabilização. Embora essas determinações pareçam incompatíveis, elas somente se tornam inteligíveis quando apreendidas como momentos de uma mesma política: a valorização amplia oportunidades e, simultaneamente, organiza formas de regulação, controle e adaptação da força de trabalho

docente. Em perspectiva lukacsiana, a contradição não constitui incoerência externa ao objeto, mas relação interna que revela seu movimento e sua função na totalidade social (Lukács, 2018a). Do mesmo modo, Pêcheux assinala que todo discurso resulta de filiações sócio-históricas e de deslocamentos produzidos em seu interior (Pêcheux, 1988). Assim, os documentos não formam blocos homogêneos: sua unidade concreta reside precisamente na articulação entre valorização e controle, emancipação e adaptação.

Destarte, essa contradição evidencia que a política pública não constitui um bloco homogêneo de dominação, mas um terreno de conflito no qual diferentes projetos de formação, escola e sociedade disputam direção e legitimidade. Conforme Saviani e Duarte (2021), o conhecimento escolar e a formação dos educadores estão atravessados pela luta de classes, razão pela qual as categorias presentes nas normas — tais como emancipação, valorização, competência, qualidade e eficiência — não possuem significado unívoco ou politicamente neutro. Seu sentido depende das relações sociais, dos sujeitos coletivos e dos projetos educacionais que orientam sua concretização. Nessa perspectiva, a incorporação normativa de referências à “práxis”, à democracia, à diversidade e à humanização pode oferecer fundamentos para a defesa de uma formação teórica sólida, crítica e vinculada à transformação social; contudo, esses mesmos enunciados podem ser esvaziados quando subordinados à padronização curricular, à mensuração do desempenho e à adaptação funcional às demandas gerenciais. A disputa, portanto, não se limita à quantidade de professores formados ou à ampliação abstrata da oferta formativa, mas alcança o conteúdo, a finalidade e as condições materiais da formação. Em consonância com Saviani (2019, 2024), importa indagar que conhecimentos devem ser apropriados pelos futuros docentes, para qual projeto de escola são formados, sob quais condições exercerão o trabalho e a serviço de que concepção de formação humana. A perspectiva histórico-crítica desloca, assim, o debate da adaptação individual para a apropriação sistemática do conhecimento e para a construção de condições coletivas que permitam ao professor compreender e transformar a realidade educacional. Desse modo, os sentidos emancipatórios inscritos nas políticas somente adquirem efetividade quando articulados à valorização estrutural da carreira, à autonomia pedagógica, à gestão democrática e a um projeto de escola pública comprometido com a socialização do conhecimento historicamente produzido.

Em suma, diante do exposto, pode-se apreender que a Resolução CNE/CP n. 4/2024 produz o professor como profissional comprometido com a democracia, mas também regulado por competências, currículos e avaliações. O Programa Mais Professores enfrenta

problemas de atração, permanência, distribuição e formação, porém o faz por instrumentos de seleção, incentivo condicionado, cadastramento e reconhecimento individual. Assim, as duas políticas configuram um campo contraditório no qual valorização e regulação, emancipação e adaptação, autonomia e responsabilização se articulam.

4. Considerações finais

A análise desenvolvida neste artigo permitiu compreender que a Resolução CNE/CP n. 4/2024 e o Programa Mais Professores para o Brasil não podem ser examinados apenas como instrumentos administrativos de qualificação ou valorização docente. Embora se apresentem como respostas à crise do magistério, à baixa atratividade da carreira, à insuficiência de professores e à necessidade de melhoria da aprendizagem, tais políticas revelam, à luz do materialismo histórico-dialético e da ACD, uma estrutura contraditória: ao mesmo tempo em que reconhecem a centralidade do professor, também articulam formação, avaliação, seleção, desempenho, alocação, responsabilização e adaptação às exigências institucionais do sistema educacional.

Nesse sentido, a formação docente constitui um campo de disputa. A Resolução CNE/CP n. 4/2024 mobiliza categorias como práxis, diversidade, gestão democrática, humanização e emancipação, reconhecendo a docência como atividade intelectual, ética, política e socialmente situada. Contudo, também organiza a formação por meio de dispositivos de regulação curricular, padronização de percursos, avaliação e adequação institucional. De modo semelhante, o Programa Mais Professores responde a problemas reais da educação básica, mas o faz por meio de prova nacional, bolsas condicionadas, cadastro docente, portal de formação, seleção, alocação territorial e premiações individuais, podendo reforçar uma gramática gerencial da valorização profissional.

A hipótese sustentada, portanto, não é a de que tais políticas produzam mecanicamente precarização subjetiva, alienação ou estranhamento. O que a análise teórico-documental permite afirmar é que elas podem funcionar como mediações discursivas e institucionais da precarização subjetiva quando deslocam para a formação, para a competência individual e para a capacidade adaptativa do professor a responsabilidade por problemas estruturais da educação básica, como financiamento insuficiente, desvalorização salarial, precariedade das condições de trabalho, intensificação da jornada, sobrecarga burocrática e fragilidade das políticas coletivas de carreira.

Nesse quadro, a categoria marxiana de alienação ou estranhamento (Marx, 2004) mostra-se pertinente para interpretar a perda progressiva de controle do professor sobre os fins, os meios, os ritmos e os critérios de avaliação de sua atividade. Quando a formação é concebida predominantemente como adequação a competências, atualização permanente e adaptação a reformas, o trabalho pedagógico tende a ser esvaziado de sua dimensão criadora, crítica e coletiva. A precarização subjetiva, assim, não se reduz ao sofrimento individual, mas expressa uma forma social de vivenciar a heteronomia do trabalho educativo.

Desse modo, termos como *valorização, qualidade, prática, competência, equidade e inovação* condensam disputas de sentido: podem expressar compromissos democráticos e formativos, mas também legitimar dispositivos gerenciais, avaliativos e responsabilizadores. Por isso, a análise das políticas públicas deve considerar não apenas seus objetivos declarados, mas também seus silêncios, articulações interdiscursivas e efeitos de subjetivação.

Ao mesmo tempo, as políticas analisadas não devem ser lidas de modo unilateral. A presença de categorias como emancipação, diversidade, práxis e gestão democrática revela contradições internas que podem ser mobilizadas por professores, sindicatos, instituições formadoras, movimentos sociais e pesquisadores na disputa pelo sentido da formação docente. Assim, a política pública não é bloco homogêneo de dominação, mas terreno de conflito e disputa hegemônica, conforme apontam Saviani e Duarte (2021). Em outros termos — e em consonância com a proposta de Saviani (2019, 2024) — a questão decisiva não é simplesmente formar mais professores ou oferecer mais formação, mas disputar que formação, para qual projeto de escola, sob quais condições de trabalho e em favor de que concepção de emancipação humana.

Referências bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail. **The dialogical imagination**. Austin: University of Texas Press, 1986.

BERNSTEIN, Basil **The structuring of pedagogic discourse**. London: Routledge, 1990.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP n.º 4, de 29 de maio de 2024**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 3 jun. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n.º 12.358, de 14 de janeiro de 2025**. Institui o Programa Mais Professores para o Brasil - Mais Professores. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 15 jan. 2025a.



BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria CAPES n.º 6, de 16 de janeiro de 2025**. Regulamenta aspectos do Pé-de-Meia Licenciaturas no âmbito do Programa Mais Professores. Brasília, DF: CAPES, 2025b.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. 3. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

CHOULIARAKI, Lilie; FAIRCLOUGH, Norman. **Discourse in late modernity**: rethinking critical discourse analysis. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

CONDE, S. F.; FAGIANI, C. C.; PREVITALI, F. S.; MOREIRA, R. S. M. Trabalho plataformizado e avanço das desigualdades educacionais no Brasil. **Inequalities**, v. 2, n. 2, maio 2025.

FAIRCLOUGH, Norman. Discourse representation in media discourse. **Sociolinguistics**, v. 17, p. 125–139, 1988.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discourse and social change**. Oxford; Cambridge: Polity Press; Blackwell, 1992.

FAIRCLOUGH, Norman. Discourse, social theory and social research: the case of welfare reform. **Journal of Sociolinguistics**, v. 4, n. 2, 2000a.

FAIRCLOUGH, Norman. Representations of change in neo-liberal discourse. **Relaciones Laborales**, 2000b.

FAIRCLOUGH, Norman. **New labor, new language?** London: Routledge, 2000c.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília, DF: Editora UnB, 2016.

FOUCAULT, Michel. **The Foucault reader**. Edited by Paul Rabinow. New York: Pantheon Books, 1984.

FORGACS, David. **A Gramsci reader**: selected writings 1916-1935. London: Lawrence and Wishart, 1988.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1984.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (org.). **A formação do cidadão produtivo**: a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília, DF: Inep, 2006.

FROMM, Erich. **Conceito marxista do homem**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

HALLIDAY, Michael A. K. **An introduction to functional grammar**. 2. ed. London: Edward Arnold, 1994.

HARVEY, David. **Justice, nature and geography of difference**. Oxford: Blackwell, 1996.

HUWS, Ursula. **A formação do cibertariado: trabalho virtual em um mundo real**. Campinas: Editora da Unicamp, 2017.

KRISTEVA, Julia. Word, dialogue and novel. In: MOI, T. (ed.). **The Kristeva reader**. Oxford: Basil Blackwell, 1986. p. 34–61.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemony and socialist strategy: towards a radical democratic politics**. London: Verso, 1985.

LEHER, Roberto. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Revista Outubro**, São Paulo, n. 3, p. 19–30, 1999. Disponível em:

<https://outubrorevista.com.br/um-novo-senhor-da-educacao-a-politica-educacional-do-banco-mundial-para-a-periferia-do-capitalismo/>. Acesso em: 12 ago. 2026.

LEHER, Roberto. Educação pública como expressão das lutas sociais: dilemas nas lutas sindicais e dos movimentos sociais frente ao desmonte neoliberal da educação pública. **Outro Brasil**, v. 1, p. 1–13, 2005.

LEHER, Roberto. Florestan Fernandes e a defesa da educação pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1157–1173, 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/CV5ZhnXmrkWJqCmftGKcd8z/?format=pdf&lang=pt&ilang=pt_BR. Acesso em: 15 mar. 2026.

LEHER, R. Mercantilização da educação, precarização do trabalho docente e o sentido histórico da pandemia COVID-19. **Revista de Políticas Públicas**, São Luís, v. 26, n. Especial, p. 78–102, 2022. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/20262/11357>. Acesso em: 15 set. 2026.

LEHER, Roberto; ACCIOLY, Inny. (org.). **Commodifying education: theoretical and methodological aspects of financialization of education policies in Brazil**. Rotterdam: Sense Publishers, 2016.

LUKÁCS, Georg. **História e consciência de classe: estudos sobre a dialética marxista**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2018a.

LUKÁCS, Georg. **Para uma ontologia do ser social I**. São Paulo: Boitempo, 2018b.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl. **Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política**. São Paulo: Boitempo, 2011.

OLIVEIRA, Dalila A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127–1144, 2004. Disponível em:

NAIDORF, Judith. Antecedentes de la vinculación científico-tecnológica Universidad-Empresa-Estado: el caso de la UBA (1955-1984). **Propuesta Educativa**, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, n. 24, 2001a. Disponível em: <https://propuestaeducativa.flacso.org.ar/revista/indice-n24/>. Acesso em: 15 mai. 2026.

NAIDORF, Judith. **Los debates fundacionales respecto de la vinculación científico-tecnológica entre Universidad-Empresa-Estado**. Veracruz: Fundación para la Educación Superior Internacional, 2001b.

NAIDORF, Judith. En torno a la vinculación científico-tecnológica entre la Universidad, la Empresa y el Estado. **Fundamentos de Humanidades**, San Luis, v. 3, n. 1, 2002a. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/184/18400501.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2026.

NAIDORF, Judith. Universidad-Empresa-Estado: un vínculo complejo. **Espacios de Crítica y Producción**, n. 29, 2002b. Disponível em: <https://bicyt.conicet.gov.ar/fichas/produccion/en/782198>. Acesso em: 15 fev. 2026.

NAIDORF, Judith. **La privatización del conocimiento público en universidades públicas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

NAIDORF, Judith. **Los cambios en la cultura académica de la universidad pública**. Buenos Aires: EUDEBA, 2009.

OLIVEIRA, Dalila A. A reestruturação da profissão docente no contexto da Nova Gestão Pública na América Latina. **Revista da FAEBA**, Salvador, v. 27, n. 53, p. 43–59, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/faeaba/article/view/5660/3606>. Acesso em: 02 fev. 2026.

OLIVEIRA, Dalila. A.; VIEIRA, Livia F. (org.). **Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

PÊCHEUX, Michel. Discourse: structure or event? In: NELSON, Carry.; GROSSBERG, Lawrence. (ed.). **Marxism and the interpretation of culture**. Urbana: University of Illinois Press, 1988. p. 633–650.

POTTER, Jonathan; WETHERELL, Margaret. **Discourse and social psychology: beyond attitudes and behaviour**. London: Sage, 1987.

PREVITALI, Fabiane S.; FAGIANI, Cilson C. Organização e controle do trabalho no capitalismo contemporâneo: a relevância de Braverman. **Cad. EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 4, p. 756–759, out./dez. 2014a. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cebape/a/rvxsFGk9psvf5hz6tPSXSFs/?format=pdf&lang=pt&ilang=pt_BR. Acesso em: 22 jun. 2026.

PREVITALI, Fabiane S.; FAGIANI, Cilson C. A nova configuração da classe trabalhadora no século XXI: qualificação e precarização. **Revista Ciências do Trabalho**, São Paulo, n. 3, dez.

2014b. Disponível em: <https://rct.dieese.org.br/index.php/rct/article/view/47/pdf>. Acesso em: 12 set. 2026.

PREVITALI, Fabiane S.; FAGIANI, Cilson C. Deskillng and degradation of labour in contemporary capitalism: the continuing relevance of Braverman. **Work Organisation, Labour & Globalisation**, v. 9, n. 1, p. 76–91, 2015a. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/10.13169/workorglaboglob.9.1.0076?seq=1>. Acesso em: 12 ago. 2026.

PREVITALI, Fabiane S.; FAGIANI, Cilson C. Trabalho e educação na nova ordem capitalista: inovação técnica, qualificação e precarização. **Revista HISTED-BR On-line**, Campinas, v. 15, n. 65, 2015b. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8642696>. Acesso em: 15 jul. 2026.

PREVITALI, Fabiane S.; FAGIANI, Cilson C. Trabalho precário e precarização docente na educação básica no Brasil na atual fase da acumulação do capital. **Revista Eletrônica da Divisão de Formação Docente**, Uberlândia, v. 5, n. 2, 2018. Disponível: <https://seer.ufu.br/index.php/diversapratica/article/view/51352/27281>. Acesso em: 05 mai. 2026.

PREVITALI, Fabiane S.; FAGIANI, Cilson C. Trabalho digital e educação no Brasil. In: ANTUNES, R. (org.). **Uberização, trabalho digital e Indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020a. p. 217–236.

PREVITALI, Fabiane S.; FAGIANI, Cilson C. Trabalho e trabalho docente na educação básica em tempos de precarização no Brasil. **Controversias y Concurrencias Latinoamericanas**, Uruguai, v. 11, n. 20, p. 223–240, 2020b. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5886/588663787013/588663787013.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2026.

PREVITALI, Fabiane S.; FAGIANI, Cilson C. Trabalho docente na educação básica no Brasil sob indústria 4.0. **Revista Katálisis**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 156–165, jan./abr. 2022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rk/a/ssS88W9PXMt85vTJqV8fFTP/?format=pdf&lang=pt&ilang=pt_BR. Acesso em: 13 mai. 2026.

PREVITALI, Fabiane S.; REGO, Thais C. F. Falando em formação docente: perfil dos estudantes de licenciaturas em Minas Gerais. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 41, 2025. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/wxJk9ByrQy5rCDrnGxKqcnf/?format=pdf&lang=pt&ilang=pt_BR. Acesso em: 08 jul. 2026.

SANFELICE, Jose L. Apontamentos pedagógicos sobre alienação, educação e trabalho. In: PREVITALI, F. S. (org.). **Novos contornos de trabalho, educação e alienação no século XX**. São Paulo: Xamã, 2013. p. 11–22.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2019.



SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. [S. l.]: Editora Livros, 2024.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Conhecimento escolar e luta de classes**. Campinas: Autores Associados, 2021.

SGUISSARDI, Valdemar.; SILVA JÚNIOR, João R. dos. **O trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

SILVA JÚNIOR, João dos R.; SANTOS, Silvia A. dos. Transformações na cultura acadêmica: políticas, impactos e revelações do cotidiano. **Revista de Políticas Públicas**, São Luís, v. 16, n. 2, p. 433–442, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3211/321129114014.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2026.

SINCLAIR, John; COULTHARD, Malcolm. **Towards an analysis of discourse: the English used by teachers and pupils**. Oxford: Oxford University Press, 1975.

THIOLLENT, Michel. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. São Paulo: Polis, 1980.

VAN DIJK, Teun. A. **News as discourse**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1988.

WILLIAMS, Raymond. **Marxism and literature**. Oxford: Oxford University Press, 1977.

WODAK, Ruth; MEYER, Michael (ed.). **Methods of critical discourse analysis**. London: Sage, 2005.