

BNCC e BNC-Formação: Análise dos Processos de Profissionalização, Desprofissionalização e Reprofissionalização Docente

BNCC e BNC-Training: Analysis of Teacher Professionalization, Deprofessionalization, and Re-professionalization Processes

Marcela Clarissa Damasceno Rangel de Farias¹ 0000-0002-8867-7053 ^I

Viviane Klaus² 0000-0002-6382-8089 ^{II}

Isabella Rocha Azevedo Ferreira³ 0009-0000-7989-8404 ^{III}

^I Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, São Leopoldo, RS, Brasil;
marcelarangelfarias@gmail.com

^{II} Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, São Leopoldo, RS, Brasil;
viviklaus@unisinos.br

^{III} Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, São Leopoldo, RS, Brasil;
raf.isa@hotmail.com

Resumo

O presente artigo analisa os processos de profissionalização, desprofissionalização e reprofissionalização docente no contexto das reformas educacionais neoliberais brasileiras, enfocando a Base Nacional Comum Curricular e a BNC-Formação. O objetivo central é compreender como a docência é produzida nesses documentos, considerando-se a racionalidade neoliberal que impõe ao professor o perfil de “empreendedor de si mesmo”. O estudo fundamenta-se na abordagem pós-crítica, amparada nos estudos de Michel Foucault e em autores da Sociologia da Educação, que investigam a produção de subjetividades e a governamentalidade neoliberal. Metodologicamente, adotou-se a análise documental, tratando os documentos como monumentos, para desconstruir suas condições de produção. Os resultados apontam que, sob a retórica de valorização docente, opera-se uma desprofissionalização, em que a autonomia intelectual é substituída por um pragmatismo técnico, focado na performance e na responsabilização individual. Conclui-se que tais políticas promovem uma erosão epistemológica do saber docente, consolidando um modelo de profissionalismo gerencialista, que atende às exigências do mercado em detrimento da dimensão autoral do magistério.

Palavras-chave: neoliberalismo; BNCC; docência; formação docente; gerencialismo.

Abstract

This article analyses the processes of teaching professionalization, deprofessionalization, and re-professionalization within the context of Brazilian neoliberal educational reforms, focusing

¹ Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) e gestora escolar da Rede Privada de Teresina, Piauí. E-mail: marcelarangelfarias@gmail.com

² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora e pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). E-mail: viviklaus@unisinos.br

³ Doutoranda em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) e professora da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de São Leopoldo, Rio Grande do Sul. E-mail: raf.isa@hotmail.com

on the National Common Curricular Base and the *BNC-Formação*. The central objective is to understand how teaching is produced in these documents, considering the neoliberal rationality that imposes the profile of an “entrepreneur of the self” on the teacher. The theoretical orientation is based on the post-critical approach, supported by the studies of Michel Foucault and of authors of the Sociology of Education, who investigate the production of subjectivities and neoliberal governmentality. Methodologically, a documentary analysis was adopted, treating the records as monuments to deconstruct their conditions of production. The results indicate that, under the rhetoric of teacher appreciation, a deprofessionalization takes place, in which intellectual autonomy is replaced by a technical pragmatism focused on performance and individual accountability. It is concluded that such policies promote an epistemological erosion of teacher knowledge, consolidating a managerial model of professionalism that meets market demands to the detriment of the teacher’s authorial dimension.

Keywords: neoliberalism; BNCC; teaching; teacher training; managerialism.

1 Introdução

A educação brasileira atravessa um período de intensas transformações, marcadas pela implementação de políticas curriculares e de formação de professores, que buscam alinhar o sistema educacional às demandas de uma sociedade globalizada e pautada pela racionalidade neoliberal. No centro desse processo, está a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento normativo que estabelece competências e habilidades essenciais, a serem desenvolvidas por todos os alunos da Educação Básica no Brasil. Destaca-se que a implementação da BNCC não se limita à reestruturação dos currículos escolares, mas estende seus fios sobre a própria constituição do trabalho docente, atravessando a identidade, a prática e a constituição profissional dos professores.

As duas últimas décadas assinalaram intensas reformas nas políticas de escolarização. O debate educacional foi fortemente influenciado pelas transformações do capitalismo contemporâneo, marcado pela transição do fordismo para o pós-fordismo e pela hegemonia do chamado “capitalismo cognitivo” (Vercellone, 2010). Nesse cenário, a escola e, por conseguinte, os professores são interpelados a formar um novo perfil de sujeito: o indivíduo microempresa, flexível, inovador e solucionador de problemas, em conformidade com as exigências da economia global (Gadelha, 2009). O conhecimento e a aprendizagem passam a ser concebidos sob a ótica da Teoria do Capital Humano, segundo a qual os custos com educação são convertidos em investimentos estratégicos, visando a ganhos de produtividade (Gadelha, 2017).

A análise das reformas educacionais contemporâneas no cenário brasileiro demanda um olhar investigativo capaz de ultrapassar a aparente neutralidade técnica das prescrições documentais. A promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Básica (Brasil, 2017b) e a subsequente instituição da BNC-Formação (Brasil, 2019c) representam marcos jurídicos e discursivos que reordenam, de maneira drástica, as coordenadas do trabalho pedagógico. Longe de configurarem meras respostas pedagógicas à histórica desigualdade de aprendizado, tais políticas materializam-se como potentes dispositivos de governo, destinados a alinhar a escola pública às exigências macroeconômicas do capitalismo cognitivo global.

Profundas transformações marcam o cenário educacional contemporâneo, remetendo a um novo agenciamento educativo-empresarial, que se articula por meio do desempenho (*performance*), da gestão (*management*), do imperativo de visibilidade-transparência e do uso de novas tecnologias da informação e da comunicação (TICs) (Gadelha, 2009). Sob o impacto direto de reformas educacionais neoliberais, esse contexto faz com que as instituições incorporem programas de reestruturação curricular voltados à cultura da avaliação e à vida empreendedora, além de adotarem modos de regulação privados, infraestrutura de mercado e processos de financiamento e responsabilização (*accountability*) vinculados à *performance* (Gadelha, 2017).

Paralelamente, constata-se o desmantelamento dos regimes organizacionais profissional-burocráticos e sua substituição por modelos empresarial-mercadológicos. Esse processo, impulsionado por um novo gerencialismo, focado na atenção constante à qualidade, gera uma profunda mudança nas subjetividades e nos valores das lideranças escolares (Ball, 2011). Diante desse cenário, verifica-se que “[...] nesse novo quadro de mercado, as escolas tornam-se mais suscetíveis a medidas externas baseadas em resultados e mais receptivas aos desejos dos consumidores” (Ball *et al.*, 2013, p. 12).

Conjuntamente à redefinição do perfil do estudante (por meio das competências gerais e específicas da BNCC), surge a necessidade de redefinir-se o perfil do próprio docente. Afinal, para moldar o aluno empreendedor do século XXI, o professor também deve, ele próprio, converter-se em um “empreendedor de si mesmo”. As políticas educacionais, influenciadas pelas normativas de organizações multilaterais, passam a introduzir uma nova discursividade, assentada nos pilares do gerencialismo, da performatividade e da responsabilização.

A formulação da BNCC e da BNC-Formação coloca em circulação um processo dual e profundamente contraditório, que atinge diretamente o profissionalismo docente. Por um lado, há um discurso vigoroso em prol da valorização do professor, enfatizando a necessidade de profissionalização baseada na aquisição contínua de competências e habilidades práticas. Por outro, essas mesmas medidas desencadeiam uma aguda desprofissionalização e reprofissionalização docente, como se abordará adiante, retirando a autonomia decisória do professor e reduzindo sua atuação à mera execução de pacotes curriculares padronizados, submetidos a avaliações em larga escala.

O contexto de emergência dessas políticas não pode ser desvinculado do avanço do neoliberalismo, compreendido não apenas como política econômica, mas sobretudo como racionalidade que estende a forma-empresa a todas as dimensões da vida social. O neoliberalismo produz uma sociedade de concorrência generalizada, em que o Estado abandona, progressivamente, seu papel de provedor de direitos para atuar como regulador e avaliador (Ball, 2004). A escola, nesse panorama, deixa de ser vista como espaço de emancipação crítica e consolida-se como prestadora de serviços educacionais, cujos resultados devem ser transparentes, mensuráveis e comparáveis por meio de rankings e índices de desempenho (Gadelha, 2017).

Nesse sentido, este artigo configura o recorte de uma pesquisa finalizada, intitulada “A docência em fio: alinhavos sobre o profissionalismo docente na trama da BNCC”, desenvolvida por Farias (2020). O estudo questiona como a docência é produzida pela BNC-Formação e pelos documentos a ela relacionados, objetivando a compreensão da produção da docência no contexto da BNC-Formação, inserida em um cenário de reformas educacionais neoliberais, considerando os processos de profissionalização, desprofissionalização e reprofissionalização docentes, conforme descrito no conteúdo analítico da pesquisa.

Portanto, em seus objetivos específicos, o trabalho visa a compreender a BNC-Formação no âmbito da racionalidade neoliberal, em sua interface com a educação; a analisar as mudanças nos saberes da formação profissional, a partir da adoção da lógica das competências profissionais; e a examinar as matrizes presentes na BNCC e na BNC-Formação.

Como metodologia, adotou-se a análise documental, entendendo-se o documento como monumento (Le Goff, 1996; Foucault, 2013). Assim, enquanto *corpus* empírico da pesquisa realizada por (Farias, 2020), são analisados dois blocos documentais: o primeiro,

composto por documentos legais, pareceres e diretrizes públicas, e o segundo, por documentos que subsidiaram e impulsionaram a construção da BNCC e da Base Nacional de Formação de Professores. Ressalta-se que, neste artigo, será analisado um recorte dessa empiria.

Sob a lente analítica da abordagem pós-crítica, as políticas curriculares não se limitam à organização de conteúdos ou à sugestão de percursos didáticos, mas operam ativamente na produção de subjetividades e na fabricação de identidades sociais (Hypolito; Garcia; Vieira, 2005). Interrogar os textos normativos da reforma implica, portanto, compreender as formas por meio das quais o Estado, em articulação estreita com coalizões empresariais do terceiro setor, tais como o Movimento pela Base Nacional Comum e o *Todos pela Educação*, desenha um modelo ideal de professor, que passa por sua reprofissionalização a partir de saberes gerenciais. Nesse cenário, este artigo propõe um estudo centrado na tensão estrutural entre o conceito de profissionalização e o fenômeno emergente da reprofissionalização do magistério, pesquisando como o avanço da pedagogia das competências e a consolidação de matrizes de desempenho promovem uma erosão epistemológica do saber do professor.

O artigo foi organizado em três seções, para além desta. A próxima seção é metodológica, debruçando-se sobre o modo de construção da pesquisa, bem como sobre a construção da empiria. Já a terceira seção trata das análises dos dados, enquanto a quarta e última apresenta as considerações finais.

2 Caminhos metodológicos e empiria

Sob a ótica foucaultiana, o pensamento humano e a atribuição de sentidos às vivências humanas, às coisas e à realidade são diretamente constituídos pela linguagem (Veiga-Neto, 2003, p. 89). A partir da investigação das correlações entre a linguagem em si mesma e o próprio mundo, compreende-se o conhecimento como um efeito discursivo dotado de uma logicidade construída, cujos fundamentos são exteriores e cuja axiomatização é arbitrária (Veiga-Neto, 2003). Longe de serem meras associações de signos que apontam para determinados conteúdos, os discursos estruturam visões e interpretações cotidianas. Nesse sentido, as práticas discursivas funcionam como um arcabouço inteligível que ampara as ações humanas, indo muito além de simples atos de fala (Veiga-Neto, 2003). Nessa engrenagem, o enunciado ganha relevo como ato discursivo singular, pois “se separa dos contextos locais e dos significados triviais do dia a dia, para constituir um campo mais ou

menos autônomo e raro de sentidos que devem, em seguida, ser aceitos e sancionados numa rede discursiva, segundo uma ordem” (Veiga-Neto, 2003, p. 94).

É justamente essa regularidade ou racionalidade organizadora das falas e das ações dos sujeitos que justifica a ativação do conceito de prática como ferramenta teórica e metodológica no presente estudo (Castro, 2009). Afinal, o escopo das práticas abarca tanto as dinâmicas passíveis de serem problematizadas, descritas e analisadas quanto o próprio domínio dessas descrições e análises quando operacionalizadas (Veiga-Neto, 2008). Diante desse prisma teórico, compreende-se o *corpus* analítico que será detalhado adiante como “[...] um conjunto de textos associados a inúmeras práticas sociais” (Fischer, 2002, p. 43).

O estudo consistiu no desenvolvimento de uma pesquisa documental, em que os documentos são compreendidos sob a ótica de monumentos (Foucault, 2013; Le Goff, 1996). Adotou-se essa postura metodológica por entender-se que tais registros precisam ser desconstruídos para que se alcancem as reais condições que cercaram sua fabricação, partindo do axioma de que o “[...] documento não é inócuo” (Le Goff, 1996, p. 547). Como bem elucida Le Goff (1996, p. 548), o documento constitui “[...] o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, das sociedades que o produziram, e também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio”. Dessa forma, a máxima de que o “documento é monumento” significa que ele “[...] resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias” (Le Goff, 1996, p. 549).

Assim, transformar tais fontes em monumentos possibilita “[...] reconhecer em profundidade o que tinham sido, uma massa de elementos que devem ser isolados, agrupados, tornados pertinentes, inter-relacionados, organizados em conjuntos” (Foucault, 2013, p. 8). Para tanto, cabe ao(à) pesquisador(a) “[...] analisá-los, desmitificando-lhes o significado aparente” (Grazziotin; Klaus; Pereira, 2022). Essa tarefa demanda “[...] começar por desmontar, demolir esta montagem, desestruturar esta construção e analisar as condições de produção dos documentos-monumentos” (Le Goff, 1996, p. 538).

A engrenagem de tratamento de dados e as escolhas metodológicas foram orientadas pelo problema de pesquisa (Grazziotin; Klaus; Pereira, 2022), pois se entende que “[...] é a partir da formulação do problema de pesquisa que se inventa um peculiar caminho para procurar, produzir e propor alternativas de resposta” (Costa, 2002, p. 11). Buscou-se extrair e mapear os sentidos de docência nos materiais selecionados, uma vez que se analisaram os

discursos como práticas diretamente constitutivas das maneiras de se viver o magistério. Já que discursos funcionam como forças instituidoras dos próprios objetos sobre os quais discorrem, eles guardam a potência de revelar um arquivo sobre a docência, e esse arquivo, por sua vez, configura um sistema de discursividade encarregado de amarrar e conectar certos discursos entre si, promovendo, concomitantemente, a exclusão de todos os demais.

Nesse sentido, propõe-se um trabalho crítico sobre a docência a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mapeando-a em seu contexto histórico, social, econômico e político. A partir dessa teia conceitual, a investigação buscou compreender as discursividades sobre o magistério ao tomar como fontes a própria BNCC e a BNC-Formação, documentos oficiais correlatos e materiais, publicados nos sites do Movimento pela Base Nacional Comum e do *Todos pela Educação*.

A análise dessas fontes distanciou-se de uma busca por “sentidos escondidos” ou interpretações que despertariam realidades ocultas; em vez disso, os textos foram tratados em sua materialidade pura e simples de coisas ditas em seu tempo e espaço (Fischer, 2002). Essa postura investigativa fundamenta-se na metodologia de Foucault (2013), que orienta o pesquisador a trabalhar no interior do próprio documento, recortando, ordenando, organizando e descrevendo as relações entre suas unidades, em vez de tentar julgar sua veracidade ou valor intrínseco.

Ressalta-se, ainda, que a história se caracteriza fundamentalmente como uma narração, em que a dita explicação corresponde ao arranjo desse relato em uma trama inteligível, cuja clareza e compreensão emanam de uma documentação consistente (Veyne, 1998). Nessa direção, o papel fundamental do historiador consiste em dar inteligibilidade a essas tramas (Veyne, 1998), pois o objeto de estudo histórico jamais abarca a totalidade do universo observável, configurando-se, em vez disso, como recortes deliberados na realidade factual (Veyne, 1998). Como nenhum itinerário é capaz de, simultaneamente, percorrer todas as direções, os acontecimentos históricos passam a ser entendidos como aspectos específicos selecionados livremente por quem investiga o passado (Veyne, 1998).

Partindo desses pressupostos, construiu-se a empiria da pesquisa que abarca este artigo, por meio de dois blocos documentais, compondo-se o primeiro por documentos legais, pareceres e pela própria BNCC (Lei n. 13.415/2017) (Brasil, 2017b), pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2019a) e pela Base Nacional Comum para a Formação Inicial Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019) (Brasil, 2019c). Esse bloco também é composto por outros documentos, que foram

selecionados a partir da busca das referências legais, mapeadas na BNCC, e de legislação correlacionada no site do MEC (Brasil, 2020).

O segundo bloco, por sua vez, abrange documentos que se vinculam à construção da BNCC e à Base Nacional de Formação de Professores, referenciados por elas ou pelos sites dos movimentos que impulsionaram a criação de uma base comum no Brasil, o Movimento *Todos pela Educação* e, especialmente, o Movimento pela Base Nacional Comum Curricular, que se define como:

[...] um grupo não governamental que, desde 2013, reúne entidades, organizações e pessoas físicas, de diversos setores educacionais, que têm em comum a causa da Base Nacional Comum Curricular. O Movimento pela Base acredita que a BNCC, assim como outras políticas públicas e estratégias, é essencial para melhorar a equidade e a qualidade da Educação do país. O papel do Movimento pela Base é gerar insumos e evidências para qualificar o debate público sobre a causa, observar a qualidade dos processos de construção e implementação do documento, participar dos momentos coletivos de construção desta e de outras políticas correlatas, por meio de leituras críticas, audiências e consultas públicas, zelar pela qualidade e disseminar materiais e informações que apoiem redes e escolas a concretizarem a implementação com foco na aprendizagem dos alunos (Movimento pela Base Nacional Comum, 2017).

Salienta-se também que a composição do movimento se articula por meio de uma rede que congrega profissionais da educação e um robusto apoio institucional. Seu corpo de integrantes é formado por professores da Educação Básica, acadêmicos, pesquisadores, organizações da sociedade civil, gestores das esferas municipal, estadual e federal, além de especialistas em currículos, avaliações e políticas públicas. Essa estrutura conta, ainda, com um conselho e com suporte de diversas fundações e institutos parceiros, composto por ABAVE, CENPEC, Comunidade Educativa CEDAC, CONSED, Fundação Lemann, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, Instituto *Inspirare*, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Itaú BBA, *Todos pela Educação* e UNDIME. Nesse contexto, o *Todos pela Educação* se define como um movimento “[...] com uma atuação suprapartidária e independente – e sem receber recursos públicos” (Todos pela Educação, 2019b), cujo foco é contribuir para melhorar a Educação Básica no Brasil.

A próxima seção analisará um recorte da empiria apresentada, com enfoque nas categorias analíticas dos processos de profissionalização, desprofissionalização e reprofissionalização docente. Busca-se entender como esses documentos tecem sentidos sobre a constituição da docência, bem como sobre os modos de ser docente.

3 Profissionalização, desprofissionalização e reprofissionalização docentes no contexto do neoliberalismo

O cerne estruturante da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ancora-se na centralidade da noção de “competência”, definida oficialmente como a capacidade de articular saberes, destrezas, posturas e valores para responder a demandas complexas do cotidiano e do ambiente de trabalho (Brasil, 2017c). Longe de ser neutra, essa opção consagra um viés epistemológico pragmático e utilitarista, que reduz o estatuto dos conhecimentos universais – artísticos, científicos e filosóficos – a meros recursos acionáveis para a resolução de problemas práticos imediatos (Silva, 2018).

A formação de professores é um ponto central na reforma educacional neoliberal brasileira, buscando aprimorar resultados em avaliações de larga escala e concretizar os objetivos da BNCC. A educação, impulsionada pela sociedade do conhecimento e pela revolução tecnológica, assume papel estratégico no desenvolvimento (Brasil, 2017b), e a revalorização da escola e do conhecimento tem fomentado o aperfeiçoamento dos processos de avaliação de resultados (Brasil, 2017c).

Análises de dados estatísticos de avaliações em larga escala indicam que, embora a origem socioeconômica do aluno influencie o desempenho escolar, a ação da escola pode compensar esse fator. O professor é o elemento mais impactante no desempenho do aluno, e profissionais bem-preparados fazem significativa diferença, independentemente do nível socioeconômico dos estudantes (Brasil, 2017c).

No entanto, as políticas decorrentes da BNCC afetam o trabalho docente ao responsabilizar o professor pelo ensino “eficiente”, medido por indicadores externos, relegando o profissionalismo a uma forma de desempenho. As reformas curriculares recentes direcionam o foco para a formação de professores como meio de melhorar os resultados dos alunos em avaliações internacionais, gerando uma “[...] inflação retórica sobre a missão social dos professores” (Nóvoa, 2009, p. 15).

Esse movimento de formação inicial e continuada, focado no desenvolvimento de competências profissionais, reprofissionaliza a docência com base em parâmetros externos, que nem sempre se alinham à profissão e a seus saberes, e em saberes gerenciais, alinhados às demandas do mercado de trabalho na Contemporaneidade. A prioridade dada à formação sugere que os docentes não estão conseguindo formar o “sujeito para o século XXI”, precisando desenvolver competências para tal (Brasil, 2019a). A defesa de uma sociedade de aprendizagem, segundo Biesta (2018, p. 22-23), pode levar a “relatos equivocados sobre o que

é ensino, o que é o trabalho do professor e o que os alunos podem obter dos encontros com ensino e com os professores”.

Guedes (2020) questiona o controle da formação docente por órgãos governamentais, atrelado à BNCC. Ball *et al.* (2013) e Apple (2006) observam que governos nacionais, ao especificar o que se espera de docentes e estudantes, assumem um papel mais interventivo no processo de ensino. Isso resulta em um controle rigoroso do trabalho docente por meio de currículos centralizados e exames nacionais, corroendo a ética do profissionalismo “licenciado”, que garantia confiança, autonomia, salários e dignidade (Ball *et al.*, 2013, p. 20). Há uma profunda responsabilização do professor pelos resultados dos alunos, promovendo uma política de gerencialismo e performatividade (Arroyo, 2015; Guedes, 2020).

A nova política de formação valoriza as práticas profissionais como orientadoras. É claro que o conceito de práticas aqui é reduzido ao “fazer”, reforçando a dicotomia entre teoria e prática a partir da lógica do utilitarismo e do pragmatismo. Popkewitz (2015) afirma que a centralidade das práticas na formação tende a criar sistemas de raciocínio pedagógico que definem a perícia do professor e as “boas práticas”. A formação é vista como um processo contínuo, em uma relação de crédito e débito, posicionando a dívida como modo de vida no neoliberalismo (Lazzarato, 2014).

Essa matriz epistemológica, ao ser transposta para o cotidiano docente, impõe o pragmatismo técnico como diretriz pedagógica, operando um esvaziamento intelectual sistemático do saber do professor. Em vez de se valorizar o domínio denso dos pilares científicos e das correntes pedagógicas, passa-se a exigir do professorado destreza na aplicação de metodologias ativas, gestão operacional do tempo de aula e adestramento dos discentes nas habilidades básicas requeridas pelo mercado (Garcia, 2015). Consolida-se, desse modo, a chamada “epistemologia da prática”, uma abordagem segundo a qual a reflexão teórica e crítica acaba preterida como uma abstração e substituída por um ativismo instrumental focado exclusivamente na eficácia dos procedimentos (Pimenta, 1999).

Essa investida gerencialista promovida pelas reformas curriculares atuais opera uma torção conceitual severa na profissão, instituindo o que a literatura sociológica classifica como reprofissionalização (Ball *et al.*, 2013). Longe de representar uma continuidade ou o aperfeiçoamento da busca histórica por autonomia, a reprofissionalização configura uma redefinição exógena e corporativa do profissionalismo, ditada de fora para dentro por fundações empresariais e agências reguladoras estatais. O próprio conceito de “profissional” é capturado e invertido: o bom profissional não é mais aquele que questiona os fundamentos

teóricos de sua prática ou que cria alternativas curriculares autônomas, mas o que demonstra conformidade técnica, flexibilidade e capacidade de atingir as metas quantitativas estipuladas pelo Estado-gerente (Ball, 2005).

Instala-se, por conseguinte, uma dualidade perversa no cerne do trabalho docente. Por trás da retórica oficial de “reprofissionalização” e de “modernização do magistério”, a realidade material, no chão da escola, revela um processo agudo de desprofissionalização e proletarização velada (Hypolito; Garcia; Vieira, 2005). O professor acaba por ser despojado de sua dimensão autoral e intelectual, rebaixado à condição de mero executor passivo de pacotes instrucionais e sequências didáticas padronizadas.

Como consequência, essa reconfiguração impacta profundamente a própria ontologia da docência. Os novos arranjos de um profissionalismo flexível, preconizados pela BNC-Formação, incitam o docente a se comportar como um “empreendedor de si mesmo” (Gadelha, 2009). Sob essa lógica, o professor assume a responsabilidade solitária tanto por sua autoformação contínua em plataformas digitais quanto pelo desempenho de seus estudantes em avaliações de larga escala. Essa responsabilização individualizada atua como um refinado mecanismo biopolítico de controle, cuja função é camuflar a escassez material crônica, a defasagem salarial e a precariedade estrutural que, historicamente, marcam as redes públicas de ensino (Klaus; Leandro, 2020).

Atuando na propulsão desse esvaziamento intelectual e dessa subjetivação empresarial estão o império da performance e a consolidação da cultura da auditoria no espaço escolar (Ball, 2005). Amparada pela governamentalidade neoliberal, a atuação do magistério passa a ser gerida por um fluxo incessante de simulados, exames e metas estatísticas atreladas ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Assim, o reconhecimento social do educador e sua estabilidade emocional tornam-se reféns da tirania dos números, culminando em uma atmosfera de permanente insegurança e, conforme apontam pesquisas, em uma “cultura do terror” (Ball, 2005).

A BNC-Formação opera como o braço subjetivador das reformas curriculares em âmbito nacional, garantindo que os novos docentes já ingressem nas redes de ensino com mentes e corpos modelados pelos imperativos da performatividade neoliberal. Sob esse prisma, a intensificação das jornadas de trabalho e a expropriação da autonomia intelectual são assimiladas e aceitas como características naturais e modernas do exercício do magistério na Contemporaneidade (Garcia, 2016).

Documentos como *Profissão professor* (Todos pela Educação, 2018) revelam a desvalorização da profissão docente, a baixa atratividade da carreira e os baixos salários. A pesquisa, realizada em 2018, com 2.160 entrevistas, abordou perfil e renda, atratividade e valorização, formação e condições de trabalho, além de gestão pública (Todos pela Educação, 2018). O perfil demográfico dos entrevistados mostra que dois terços são mulheres, com média de 43 anos de idade e 17 de carreira. A maioria atua nas redes públicas municipal e estadual, com 70% tendo realizado cursos de Especialização. A renda pessoal de 33% dos entrevistados é de 4,8 salários-mínimos, e quase um terço complementa a renda (Todos pela Educação, 2018). A atratividade da carreira é baixa, e, embora tenha sido consciente e ligada ao prazer de ensinar, para mais de um terço, a escolha foi feita por falta de opções (Todos pela Educação, 2018). Ainda, 49% não recomendariam a docência, citando “valorização”, “salário”, “reconhecimento” e “falta” como razões (Todos pela Educação, 2018). Entre as razões negativas (72%), destacam-se a desvalorização, a má remuneração, os problemas e a rotina desgastante, bem como a falta de infraestrutura e de recursos (Todos pela Educação, 2018).

Para valorizar a profissão, os entrevistados sugerem qualificação e escuta dos professores nos debates públicos e nas decisões políticas (Todos pela Educação, 2018). A pesquisa evidencia também a valorização da qualificação pelo docente e a responsabilização por investimentos pessoais para sua valorização, destacando-se, ainda, a restauração da autoridade e do respeito, além da remuneração, que também reflete o viés da performatividade (Todos pela Educação, 2018).

Em relação à formação inicial e continuada, não há consenso sobre a preparação para os desafios da docência. Um terço discorda de que a formação inicial os preparou, enquanto quase um terço concorda. A concordância é maior entre pedagogos, professores de etapas iniciais e professores com mais tempo de carreira (Todos pela Educação, 2018). A pesquisa ressalta, ainda, que os docentes valorizam temas como didáticas específicas e planejamento de aula, concedendo menor importância aos teóricos da Educação. Curiosamente, os temas mais importantes são os menos trabalhados na formação inicial. Em relação à manutenção dos estudos, 79% continuam estudando após a graduação, principalmente em cursos de Especialização (Todos pela Educação, 2018).

As condições de trabalho mostram satisfação média, maior nas etapas iniciais, entre os professores com menos tempo de carreira e os atuantes na rede particular. A colaboração com colegas é bem avaliada, assim como a quantidade de escolas e o apoio da gestão.

Infraestrutura, recursos pedagógicos e acesso a tecnologias digitais têm as piores avaliações (Todos pela Educação, 2018). Quanto ao contrato profissional, a maioria dos professores tem contrato por tempo indeterminado (90%), uma vez que são concursados. Trabalham em uma ou duas escolas e são responsáveis por cinco a seis turmas, o que demonstra intensificação e precarização do trabalho (Todos pela Educação, 2018).

A carga horária média é de 31 horas semanais, menor na rede particular. Embora quase 60% afirmem ter tempo remunerado para atividades extraclasse, a maior parte usa mais de dois terços da carga para dar aulas, especialmente na rede particular. O tempo para atividades administrativas e formações não é contabilizado (Todos pela Educação, 2018). Nesse mesmo contexto, a pesquisa salienta que 42% dos professores não têm tempo remunerado para atividades extraclasse (Todos pela Educação, 2018). Em 47% das escolas, há um currículo que orienta o trabalho e é rigorosamente seguido, em especial na rede particular (Todos pela Educação, 2018).

Por sua vez, o *Global Teacher Status Index* (GTSI) (Varkey Foundation, 2018) mapeia o *status* da profissão docente em 21 países, abordando respeito, posição social, remuneração ideal e real, carga horária, percepção de desempenho dos alunos, incentivo aos filhos para serem professores e respeito dos alunos (Varkey Foundation, 2018). Destaca a ligação entre o *status* dos professores e o desempenho dos alunos, apontando o baixo *status* da profissão em nível global (Varkey Foundation, 2018).

Entretanto, ainda que a remuneração e o *status* estejam correlacionados na percepção pública, o relatório não encontrou associação expressiva entre o GTSI 2018 e os salários reais dos professores da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). A remuneração é influenciada por fatores como riqueza do país e poder de barganha. Nesse sentido, um aumento salarial pode melhorar o *status*, mas é possível que a docência alcance alto *status* sem alta remuneração, como no caso das enfermeiras (Varkey Foundation, 2018).

O *status* ocupacional é difícil de mudar rapidamente, mas há correlação entre mudança de *status* e remuneração, como se verifica em países onde a remuneração aumentou desde 2013: nesses lugares, o *status* também tende a aumentar (Varkey Foundation, 2018). Em comparação com outras profissões, professores não gozam de alto *status*, nem são bem remunerados; diretores são mais respeitados que professores secundários, e estes que, por sua vez, são mais respeitados que primários. Não há comparação com médicos e advogados (Varkey Foundation, 2018). O GTSI conclui que o *status* do professor é crucial para governos, pois contribui para atrair e reter profissionais capacitados, melhorando o desempenho dos

alunos. Ainda, apesar de o *status* ser elevado em alguns países, em muitos é médio, representando um desafio para aprimorar a capacidade dos profissionais de ensino (Varkey Foundation, 2018).

Já o relatório da OCDE, *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers* (OCDE, 2005), enfoca políticas para atrair, desenvolver e reter professores eficazes. Segundo o relatório, todos os países buscam aprimorar suas escolas, e o professor é o recurso mais significativo e caro, fundamental para melhorias. A eficiência e a equidade da escolaridade dependem de se garantir que pessoas competentes queiram atuar como professores e que o ensino seja de alta qualidade (OCDE, 2005). Três conclusões emergem sobre a aprendizagem dos alunos: a maior variável são as diferenças que os alunos levam à escola; entre as variáveis influenciáveis por políticas, professores e ensino são as mais importantes; e a “qualidade do professor” é a variável escolar mais importante. Indicadores de qualidade do professor, como qualificações e experiência, têm relação positiva com o desempenho do aluno, mas há aspectos difíceis de medir (OCDE, 2005).

O documento responsabiliza os professores por preparar os alunos para serem aprendizes autônomos e motivados ao longo da vida (OCDE, 2005). Há uma preocupação em tornar a profissão atraente e recompensada para garantir a oferta de bons professores. A aposentadoria de muitos docentes cria uma oportunidade para moldar a força de trabalho docente com novos talentos (OCDE, 2005). Além disso, a entrada de novos professores, com habilidades atualizadas, pode renovar as escolas, mas, se a docência não for atraente, a qualidade pode diminuir (OCDE, 2005).

Ainda de acordo com o relatório, os papéis dos docentes vêm apresentando “responsabilidades ampliadas” em níveis individual, de sala de aula e escolar (OCDE, 2005). O documento expressa também preocupação com a atratividade da docência, com a manutenção de “professores de qualidade” e com as tendências de longo prazo na composição da força de trabalho (OCDE, 2005).

O ensino é visto como uma profissão em declínio, cujo apelo diminui devido à expansão de oportunidades e à mídia negativa. As expectativas e as demandas sobre as escolas aumentaram, mas os recursos não acompanharam tal aumento (OCDE, 2005) e, além disso, há preocupações relativas à formação e ao desenvolvimento profissional. A escassez de professores é frequentemente resolvida com redução de requisitos, designação de profissionais para áreas que não correspondem à sua formação e aumento no número de aulas ou no tamanho de turmas, o que levanta questões sobre a qualidade do ensino (OCDE, 2005).

Outras preocupações incluem lacunas de conhecimento e habilidades dos professores, conexões limitadas entre formação e necessidades escolares, bem como falta de programas de indução. Há desigualdade na distribuição de profissionais, desfavorecendo o acesso de algumas escolas a docentes qualificados. As instituições têm pouca autonomia na nomeação de professores e enfrentam altas taxas de evasão, estresse, insatisfação e limitada compensação e reconhecimento, o que configura problemas na retenção de professores eficazes e é agravado pelo envelhecimento da força de trabalho docente (OCDE, 2005). Políticas para atrair e reter profissionais são necessárias para recrutar pessoas competentes e fornecer apoio e incentivos para o desenvolvimento profissional (OCDE, 2005).

Ainda, o documento da OCDE analisa as implicações políticas em dois níveis: por um lado, melhorar o *status* e a competitividade da profissão docente como um todo e, por outro, atrair e reter tipos específicos de professores para escolas particulares. O sucesso das reformas exige o envolvimento ativo dos professores no desenvolvimento.

Essa engrenagem de modelagem subjetiva manifesta sua face mais sutil e sofisticada na dimensão do engajamento profissional, uma tecnologia de poder desenhada para intervir diretamente na conduta ética e moral do professorado. Capturado pelo jargão gerencialista da reforma, o termo “engajamento” foi esvaziado de sua densidade histórica, outrora vinculada à mobilização coletiva, à organização sindical e às lutas por patamares salariais justos e condições dignas de trabalho. Na atual conjuntura, engajar-se passa a significar a responsabilização estritamente individual do docente pelo sucesso escolar de seus alunos e pelo incremento dos índices de produtividade institucionais (Brasil, 2019c). Transmutado em um refinado dispositivo de autogoverno, esse preceito passa a exigir do professor uma dedicação subjetiva integral e uma resiliência inabalável diante da precariedade estrutural que, historicamente, acompanha a escola pública.

Considerações finais

Historicamente, a construção da identidade docente no Brasil revela-se como um terreno disputado por forças antagônicas. Ao longo das décadas de 1980 e 1990, o movimento dos educadores, articulado por entidades como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE, 2019), cunhou um projeto voltado à profissionalização da categoria. Esse modelo defendia a valorização do professor enquanto intelectual crítico, amparado por uma sólida formação teórico-científica de nível superior, dotado de autonomia

pedagógica e politicamente engajado na democratização da escola pública (Pimenta, 1999). Profissionalizar, naquele cenário, significava emancipar o trabalhador da educação das amarras da precarização e do antigo estigma que reduzia o magistério a uma mera vocação abnegada ou à caridade (Scherer, 2019).

Para compreender a profundidade das transformações contemporâneas que hoje tensionam essa identidade, torna-se indispensável mapear o solo histórico que as engendra: a racionalidade neoliberal. Conforme as formulações de Foucault (2008), em seus cursos sobre a biopolítica, o neoliberalismo transcende a noção de uma doutrina econômica voltada à desregulamentação financeira ou ao enxugamento do aparato estatal; trata-se de uma racionalidade política generalizada. Essa lógica projeta a forma-empresa e o princípio da concorrência sobre a totalidade das relações sociais, operando como uma tecnologia de direcionamento das condutas que penetra as instâncias mais íntimas da subjetividade humana.

Ao colonizar o campo das políticas educacionais, essa racionalidade provoca uma mutação radical na função social da escola pública. Como apontam Dardot e Laval (2016), a instituição escolar deixa de ser concebida como um espaço público direcionado à socialização dos conhecimentos universais e à formação da cidadania crítica. Em vez disso, passa a ser gerida sob as métricas da eficácia mercadológica e da otimização do capital humano. A educação, portanto, transmuta-se em um investimento estritamente individual, cujo valor passa a ser determinado por sua capacidade de gerar taxas de retorno econômico e de adaptabilidade a um mercado de trabalho marcado pela flexibilização e pela precarização estrutural (Dardot; Laval, 2016).

No cenário curricular brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) emerge precisamente como a tradução normativa dessa lógica. O documento estipula uma padronização nacional ancorada na primazia de resultados úteis e mensuráveis, respondendo diretamente às demandas emanadas de organismos multilaterais, como a OCDE (2005). Sob esse arcabouço, a escola pública passa a funcionar como uma quase-empresa, cuja sobrevivência institucional e legitimidade social dependem da performance alcançada em avaliações em larga escala e sistemas de auditoria, convertendo o cotidiano escolar em um campo de constante vigilância e prestação de contas (Ball, 2005).

As reflexões finais deste estudo permitem compreender a complexidade da produção da docência na contemporaneidade, especialmente sob a égide da BNCC e da BNC-Formação. Observa-se que o profissionalismo docente não é um conceito estático, mas uma construção atravessada por tensões entre processos de profissionalização,

desprofissionalização e reprofissionalização, que moldam a identidade e o trabalho dos professores no Brasil. A análise dos documentos evidencia que a racionalidade neoliberal, ao se infiltrar nas políticas educacionais, impõe uma lógica de empresariamento da educação. Nesse cenário, o trabalho docente passa a ser regulado por métricas de performatividade e responsabilização, em que a docência é frequentemente capturada por um discurso que, embora utilize o termo “profissionalização”, promove, na verdade, uma desprofissionalização, ao reduzir a autonomia pedagógica e transformar o professor em um executor de competências predefinidas e padronizadas.

Esse movimento de desprofissionalização caracteriza-se pela redução da autonomia docente, pela ênfase excessiva na execução técnica e pela desvalorização dos saberes experienciais acumulados na prática cotidiana. Em contrapartida, a tentativa de reprofissionalização observada nos documentos oficiais foca em competências mensuráveis e em uma lógica gerencialista que busca alinhar o trabalho do professor à performatividade exigida pelos sistemas de avaliação. O profissionalismo, assim, encontra-se em uma disputa entre a visão técnica e neoliberal e a perspectiva da docência como prática intelectual e crítica.

Argumenta-se que a nova Política de Formação de Professores estabelece um processo dual. Ao mesmo tempo em que se busca uma “reprofissionalização” baseada em “boas práticas” e indicadores de eficiência, ocorre uma erosão da dimensão intelectual da profissão. A formação docente acaba por ser moldada pela Teoria do Capital Humano, em que a educação é vista primordialmente como um investimento econômico, e o professor, como o gestor responsável pela garantia do retorno desse investimento a partir do desempenho dos alunos. Esse cenário impõe ao magistério uma carga de responsabilidade que desconsidera as condições estruturais do sistema de ensino.

Portanto, as conclusões apontam que o cenário atual exige uma vigilância crítica sobre o modo como os fios da docência estão sendo tecidos. A padronização curricular e a formação baseada estritamente em competências profissionais podem comprometer severamente a capacidade reflexiva do professor. Nesse sentido, reafirma-se a importância de modelos de profissionalismo que valorizem a subjetividade, a ética e o compromisso social da docência, resistindo à redução do ensino como mera técnica de gestão de resultados e buscando a preservação da escola como espaço de formação humana integral.

Referências

APPLE, Michael. Understanding and interrupting neoliberalism and neoconservatism in education. *Pedagogies*, [s. l.], v. 1, p. 21-26, 2006. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15544818ped0101_4. Acesso em: 18 set. 2025.

ARROYO, Miguel G. A formação docente-educadora, interrogada? (Prefácio). In: RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco (org.). **Políticas, práticas e formação na educação básica**. Salvador: EDUFBA, 2015. p. 9-15.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). **Contra a descaracterização da formação de professores**: nota das entidades nacionais em defesa da Resolução 02 /2015. Brasília, DF: ANFOPE, 2019. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/images/nota_entidades_bncf_outubro2019.pdf. Acesso em: 10 jun. 2026.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). **Reunião da Comissão Bicameral do Conselho Nacional de Educação sobre a Formação Inicial e Continuada de Professores**. Brasília, DF: ANFOPE, 2018. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/ANFOPECNE-9abr-2018-.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2026.

BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/sHk4rDpr4CQ7gb3XhR4mDwL/?format=pdf&lang=pt&ilang=pt_BR. Acesso em: 18 mar. 2026.

BALL, Stephen J. *et al.* A constituição da subjetividade docente no Brasil: um contexto global. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46, n. 32, p. 9-36, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/5114/4098>. Acesso em: 18 mai. 2026.

BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 21-53.

BIESTA, Gert. Há a necessidade de (re)descobrir o ensino? In: FABRIS, Elí; DAL'IGNA, Maria; SILVA, Roberto Rafael Dias da (org.). **Modos de ser docente no Brasil Contemporâneo**: articulações entre pesquisa e formação. São Leopoldo: Oykos, 2018. p. 21-28.



BRASIL. **Lei n. 13.415/2017, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis n. 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494/07, que regulamenta o FUNDEB e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2017a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** 3. versão. Brasília, DF: MEC, 2017b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica:** 3ª. versão. Brasília, DF: MEC, 2019a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP n. 15/2017,** aprovado em 15 de dezembro de 2017. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, DF: MEC, 2017c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portal do Ministério da Educação.** Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 24 jun. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n. 1, de 2 de julho de 2019.** Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP n. 2, de 1º. de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: MEC, 2019b.

BRASIL. Ministério da Educação *Resolução CNE/CP n. 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). Brasília, DF: MEC, 2019c.

CASTRO, Edgardo M. **Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

COSTA, Marisa V. Apresentação. In: COSTA, Marisa V. **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 9-12.

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

FARIAS, Marcela C. D. R. de. **A docência em fio: alinhavos sobre o profissionalismo docente na trama da BNCC.** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2020.

FISCHER, Rosa M. B. A paixão de trabalhar com Foucault. In: COSTA, Marisa V. (org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação.** 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 39-60.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber.** Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

FOUCAULT, Michel. **O nascimento da biopolítica.** São Paulo: Martins fontes, 2008.

GADELHA, Sylvio. Desempenho, gestão, visibilidade e tecnologias como vetores estratégicos... **Educar em Revista**, Curitiba, v. 33, n. 66, p. 113-139, out./dez. 2017.

Disponível em:

https://www.scielo.br/j/er/a/GZSJqBZDKdhVDhKLqXRNFts/?format=pdf&lang=pt&ilang=pt_BR. Acesso em: 18 mar. 2026.

GADELHA, Sylvio. Governamentalidade (neo)liberal, concorrência, empreendedorismo e educação: uma abordagem foucaultiana. In: SIMPÓSIO O (DES)GOVERNO BIOPOLÍTICO DA VIDA HUMANA, 11., São Leopoldo. *Anais [...]*. São Leopoldo: Unisinos, 2010.

GADELHA, Sylvio. Governamentalidade neoliberal, teoria do capital humano e empreendedorismo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 2, n. 32, p. 171-186, maio/ago. 2009. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/8299/5537>. Acesso em: 18 set. 2026.

GARCIA, Maria M. A. Políticas curriculares e profissionalização: saberes da prática na formação de professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 2, p. 131-158, jun. 2016. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/WmrpNVVFYPBvc4zJkbPDwpL/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 abr. 2026.

GARCIA, Maria M. A. Reformas Curriculares e formação inicial: saberes e profissionalização. **Revista Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 19, n. 01, p. 57-67, jan./abr. 2015. Disponível em:

<https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2015.191.05/4572>. Acesso em: 18 mai. 2026.

GRAZZIOTIN, Luciane; KLAUS, Viviane; PEREIRA, Ana Paula M. Pesquisa documental histórica e pesquisa bibliográfica: objetos de estudo e percursos metodológicos. **Pro-Posições**, Campinas, v. 33, e20200141, 2022. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pp/a/GJCbBcY4rdVdvQY56T9qLRQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 jul. 2026.

GUEDES, Marilde Q. Política de formação docente: as novas diretrizes e a base nacional comum instituídas. **Revista de Ciências Humanas e Sociais**, Barreiras, v. 1, p. 82-103, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufob.edu.br/index.php/sulsul/article/download/658/915/2237>. Acesso em: 15 set. 2026.

HYPOLITO, Álvaro M.; GARCIA, Manuela A.; VIEIRA, Jarbas S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005. Disponível em:

https://www.scielo.br/j/ep/a/h98PzLy4947pWTcYgFpNL7P/?format=pdf&lang=pt&ilang=pt_BR. Acesso em: 02 ago. 2026.

KLAUS, Viviane; LEANDRO, João A. P. Diálogos entre neoliberalismo, política e educação: docência em pauta na América Latina. **Conjectura: Filosofia e Educação**, Caxias do Sul, v. 25, Dossiê, 2020. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura>. Acesso em: 24 jun. 2026.



LAZZARATO, Maurizio. **A fábrica do homem endividado**. A guinada autoritária do neoliberalismo. Florianópolis: [s. n.], 2014.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: UNICAMP, 1996.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. **Movimento Pela Base Nacional Comum**. 2017. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/>. Acesso em: 22 jul. 2026.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. **BNCC na sala de aula**: guia de orientações para professores sobre a Base Nacional Comum Curricular. [S. l.]: Movimento pela Base Nacional Comum, 2020. Disponível em: http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2020/01/Guia-digital-BNCC-na-sala_2019_12_vFinal-1.pdf. Acesso em: 24 jun. 2026.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. **Critérios da formação continuada para os referenciais curriculares alinhados à BNCC**. [S. l.]: Movimento pela Base Nacional Comum, 2019. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2019/01/PDF-Critérios-de-Formação-v6-final.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2026.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. **Dimensões e desenvolvimento das competências gerais da BNCC**. [S. l.]: Movimento pela Base Nacional Comum, 2018. Disponível em: http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2018/03/BNCC_Competencias_Progressao.pdf. Acesso em: 24 jun. 2026.

NÓVOA, Antonio. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: EDUCA, 2009.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Du Bien-être des nations, le rôle du capital humain et social**. Paris: Les Éditions OCDE, 2001.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Teachers matter**: attracting, developing and retaining effective teachers. Paris: OCDE, 2005.

PIMENTA, Selma G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma G. (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p. 15-34.

POPKEWITZ, Thomas. La práctica como teoría del cambio: investigación sobre profesores y su formación. **Profesorado - Revista de Currículum y Formación del Profesorado**, Granada, v. 19, n. 3, p. 429-453, 2015. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5361657>. Acesso em: 18 ago. 2026.

SCHERER, Renata. **A desfeminização do magistério**: uma análise da literatura pedagógica brasileira da segunda metade do século XX. 2019. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019.

SILVA, Roberto R. D. da. Estetização pedagógica, aprendizagens ativas e práticas curriculares no Brasil. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 43, p. 551-568, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/gfmK88g4Xbk7BMbFxzXdHWD/?format=pdf&lang=pt&ilang=pt_BR. Acesso em: 05 jun. 2026.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Profissão docente**: contribuições do movimento profissão docente à consulta pública das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores. São Paulo: Todos pela Educação, 2019a. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/330.pdf?1641144770. Acesso em 24 jun. 2026.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Profissão professor**. São Paulo: Todos pela Educação, 2018. Disponível em: http://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/23.pdf?750034822. Acesso em: 24 jun. 2026.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Quem somos**. São Paulo: Todos pela Educação, 2019b. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/pag/quem-somos/>. Acesso em: 24 jun. 2026.

VARKEY FOUNDATION. **Global teacher status**. Index 2018. London: Varkey Foundation, 2018. Disponível em: <https://www.varkeyfoundation.org/media/4867/gts-index-13-11-2018.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2026.

VEIGA-NETO, Alfredo. Anotações sobre as relações entre Teoria e Prática. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 20, n. 1, p. 113-140, mar./jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19627>. Acesso em: 24 jun. 2026.

VEIGA-NETO, Alfredo. Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 7, p. 141-149, set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/373/2019/04/CrisedaModernidadeAlfredo.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2026.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VERCELLONE, Carlo. Mais-valia: uma lei da exploração e do antagonismo. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos (IHU)**, São Leopoldo, n. 327, p. 13-18, 03 maio 2010. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/media/pdf/IHUOnlineEdicao327.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2026.

VEYNE, Paul. **Como se escreve a história**: Foucault revoluciona a história. Brasília: Editora UnB, 1998.