e-ISSN 1809-2667

ARTIGO DE REVISÃO
DOI: 10.19180/1809-2667.v28n3.2026.23726

Submetido em: 29 jul. 2026 | Aceito em: 23 set. 2026 | Publicado em: 16 nov. 2026

A desprofissionalização docente no Brasil: a formação de professores sob a lógica neoliberal

Deprofessionalization of teaching in Brazil: teacher training under neoliberal policies

La desprofesionalización docente en Brasil: la formación del profesorado bajo la lógica neoliberal

Juliene de Cassia Ribeiro da Silva E-mail: julienesrc@gmail.com
Kleverson Gonçalves Willima E-mail: biokleverson@gmail.com
Prefeitura Municipal de Campos dos Goytacazes (SEDUCT/PMCG), Campos dos Goytacazes/RJ, Brasil

Resumo: Este artigo analisa de que modo a racionalidade neoliberal tem chegado à formação docente no Brasil, mostrando como as reformas educacionais contemporâneas vêm transformando o próprio sentido social de ser professor, ao mesmo tempo que aprofundam a precarização e a desprofissionalização da profissão. Com base no materialismo histórico-dialético, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa, por meio de levantamento bibliográfico e análise de documentos, apoiada em autores como Marx, Saviani, Freire, Dardot e Laval, além de normas vigentes, como a Resolução CNE/CP nº 04/2024 [Brasil, 2024]. Os achados mostram que a entrada da lógica gerencial, da pedagogia das competências e de regras que avaliam apenas resultados desvia a formação do seu sentido crítico e emancipatório, transformando-a em algo robotizado e mercadológico. Conclui-se que esse processo enfraquece a autonomia intelectual dos professores e reduz a docência a uma atividade de mera execução, o que só reforça que a formação docente deve assumir um caráter crítico e transformador, colocando-se como um espaço central de disputa entre projetos diferentes de educação e de sociedade.
Palavras-chave: desprofissionalização; formação docente; neoliberalismo; reformas educacionais; trabalho docente.

Abstract: This paper analyses in which way neoliberal rationality has been influencing teacher training in Brazil, showing how current educational reforms have been changing the meaning, itself, of being a teacher, while deepening insecurities and deprofessionalizing teacher's occupation. According to historical-dialectical materialism, qualitative research has been developed, through bibliographic and documentary analysis, based on Marx, Saviani, Freire, Dardot and Laval, besides current regulations, such as CNE/CP no. 04/2024 Resolution [Brasil, 2024]. The main findings reveal that the start of management logic applied to educational issues, Competency-based education and result-oriented tests deflect the meaning of teacher training from its critical and emancipating meaning, turning it into an automated and marketed product. To sum up, this process weakens teacher's intellectual self-determination and minimizes teaching to an execution-only job, reinforcing therefore that teacher training should take on a critical and changing nature, putting itself as a main debate space among different educational and society projects.
Keywords: deprofessionalization; teacher training; Neoliberalism; educational reforms; teaching work.

Resumen: Este artículo analiza de qué manera la racionalidad neoliberal ha permeado la formación del profesorado en Brasil, mostrando cómo las reformas educativas contemporáneas han transformado el propio sentido social de la docencia, al tiempo que profundizan su precarización y desprofesionalización. Con base en el materialismo histórico-dialéctico, se desarrolló una investigación cualitativa mediante revisión bibliográfica y análisis documental, sustentada en autores como Marx, Saviani, Freire, Dardot y Laval, además de la normativa vigente, con especial atención a la Resolución CNE/CP n.º 04/2024 [Brasil, 2024]. Los hallazgos muestran que la incorporación de la lógica gerencial, de la pedagogía de las competencias y de mecanismos de evaluación centrados en los resultados desvía la formación docente de su sentido crítico y emancipador, transformándola en un proceso tecnificado y orientado por las exigencias del mercado. Se concluye que este proceso debilita la autonomía intelectual del profesorado y reduce la docencia a una actividad de mera ejecución, lo que refuerza la necesidad de que la formación docente asuma un carácter crítico y transformador, constituyéndose como un espacio central de disputa entre distintos proyectos de educación y sociedad.
Palabras clave: desprofesionalización; formación del profesorado; neoliberalismo; reformas educativas; trabajo docente.

Introdução

Na tradição marxista, o trabalho está para além de uma mera atividade econômica; ele torna o homem um ser social, o que o constitui como tal (Saviani, 2007). Mas, no capitalismo, essa mesma força ganha feição contraditória: é ela que gera toda a riqueza, porém sob a exploração de quem trabalha e sob a alienação a partir do momento em que o trabalhador deixa de se reconhecer no que faz e no que produz (Marx, 1983). A educação faz parte desse movimento de formação humana; ela nunca está dissociada da maneira como o trabalho se organiza em cada época, nem das relações sociais que ali se estabelecem (Mészáros, 2005; Saviani, 2007, 2008).

Quando analisa a educação e a mudança social nas *Teses sobre Feuerbach*, Marx (1999) recusa a ideia de que as pessoas são apenas o que o meio faz delas. Ao lembrar que também o educador precisa ser educado, ele nos mostra que a educação não serve só para repetir o que já existe, é também terreno de luta, onde se pode construir uma consciência capaz de ver além do dado. Pelo viés do materialismo histórico, ela é, antes de tudo, práxis social, ligada de corpo e alma à política, à economia e à cultura de uma sociedade concreta (Saviani, 2007, 2008).

Por esse motivo, a escola não tem um único caminho: ela pode funcionar como lugar que apenas reproduz as desigualdades e as regras impostas, como também enquanto espaço onde se questiona o que se vive e se desenvolve o pensamento que não aceita tudo como está. À vista disso, o sistema educacional é atravessado por tensões e disputas de poder, que se refletem em diferentes projetos de sociedade presentes ao longo da história. A educação está sempre mergulhada no conjunto das relações que formam a sociedade, acompanhando todo o seu movimento histórico. Por isso, ela tanto pode ajudar a manter como estão as coisas, quanto pode ser força para mudá-las (Saviani, 2007, 2008).

No que concerne à educação na realidade brasileira, Freire (1987) enfatiza que ela deve ser compreendida como uma prática social e política, profundamente atrelada aos processos de conscientização e emancipação dos sujeitos. Para o autor, o processo de ensino e aprendizagem não está restrito à alienação de conteúdos programáticos, abarcando uma série de construções formativas que possibilitam o desenvolvimento da consciência crítica, para que seja possível uma compreensão da realidade em que os educandos estão, ou não, inseridos.

A relevância da educação como prática de liberdade está em que ela deve estabelecer uma indissociável relação entre professores e estudantes que possibilite um processo de diálogo facilitando a construção do conhecimento crítico (Freire, 2020). O processo educativo garante um papel primordial no que tange ao desenvolvimento da autonomia intelectual e política dos educandos para que, dessa forma, proporcione a realização de análises críticas da realidade social contribuindo para processos de transformação social (Freire, 1987).

Ao reconhecer a educação como uma prática social e política, abre-se uma margem estratégica, na formação humana, de compreensão dos contextos marcados por profundas desigualdades sociais vinculadas à exploração de trabalho na vida cotidiana, como bem salienta Marx (1983). Ou seja, ao se pensar sobre a formação docente, deve-se ponderar, além do panorama pedagógico, as condições históricas, sociais e institucionais que modelam o trabalho do educador junto ao próprio significado da educação na conjuntura contemporânea.

O percurso histórico da educação brasileira aponta recorrentes conflitos ao redor da definição de ambiente escolar e formação docente. Na história do desenvolvimento do país, existiram diversos projetos educacionais que buscam configurar o espaço educacional conforme as necessidades políticas e econômicas de cada época (Saviani, 2011).

Logo, a formação de professores vai além dos currículos acadêmicos das licenciaturas, mas deve haver essa compreensão das relações entre Educação-Estado-Sociedade já que essa formação reflete também as inquietações e contradições existentes na própria organização social.

Com base nessas reflexões, coloca-se o seguinte problema de pesquisa: como a racionalidade neoliberal presente nas atuais (contra)reformas educacionais brasileiras tem contribuído para a reconfiguração da formação docente e para o processo de desprofissionalização do magistério? Parte-se da compreensão de que essas mudanças não se restringem aos currículos dos cursos de licenciatura, mas expressam disputas mais amplas em torno do sentido da educação, da formação humana e do lugar reservado ao trabalho docente no capitalismo contemporâneo. Nesse sentido, este artigo tem como objetivo analisar como a lógica neoliberal vem reconfigurando a formação de professores no Brasil, alterando o que se entende por docência, como se dá a preparação para o trabalho e em quais condições ele é exercido.

Para desenvolver essa análise, utilizamos como método uma pesquisa qualitativa, apoiada em levantamento bibliográfico e na leitura de documentos, tendo como base o materialismo histórico-dialético, construção teórico-metodológica-prática que ajuda a compreender a realidade social em movimento e nas suas contradições (Evangelista; Shiroma, 2019; Oliveira, 2023). Foram consultados autores que há muito debatem essas questões: Marx (1983), Saviani (2007, 2008, 2011), Freire (1987, 2020), entre outras bibliografias específicas sobre a temática. Além disso, analisamos as normas que atualmente definem a formação docente no país, com destaque para a Resolução CNE/CP nº 04/2024 (Brasil, 2024) e os documentos que orientam as reformas educacionais implementadas nos últimos anos.

Além desta introdução, o texto está organizado em quatro eixos. O primeiro, onde evidenciamos a relação entre trabalho, formação humana e educação pela perspectiva marxista, para firmar o entendimento de que a educação é uma prática social que não existe separada dos conflitos da sociedade em que se insere. Em seguida, a análise de como a racionalidade neoliberal se instalou e quais seus impactos sobre as políticas educacionais brasileiras. Depois, uma discussão de como essas transformações vêm aprofundando processos de precarização e desprofissionalização visíveis. Ao final, são apresentadas reflexões sobre os desafios que existem pela frente para defender uma formação de professores crítica, alicerçada na autonomia profissional e no compromisso social da educação.

Metodologia

Este artigo resulta de uma pesquisa de abordagem qualitativa, desenvolvida por meio de levantamento bibliográfico e análise documental, tendo como fundamento teórico-metodológico o materialismo histórico-dialético. Essa perspectiva possibilita compreender a realidade social como uma totalidade histórica, contraditória e em permanente transformação, permitindo analisar as políticas educacionais para além de sua dimensão normativa, considerando as determinações econômicas, políticas e sociais que as constituem (Evangelista; Shiroma, 2019; Oliveira, 2023).

O levantamento bibliográfico foi realizado majoritariamente por meio do Google Acadêmico, a partir de buscas orientadas pelos temas e categorias que constituem o objeto deste estudo, tais como desprofissionalização docente, plataformização do trabalho docente, formação docente no neoliberalismo e trabalho docente frente ao neoliberalismo, entre outros relacionados à formação e ao trabalho docente no contexto das "reformas" educacionais. A seleção das produções considerou sua pertinência em relação aos objetivos da pesquisa e sua contribuição para a compreensão das relações entre trabalho, educação, neoliberalismo, formação docente, precarização e desprofissionalização.

Entre as obras mobilizadas, encontram-se produções de Marx (1983), Saviani (2007, 2008, 2011), Freire (1987, 2020), Dardot e Laval (2016), Harvey (2008), Kuenzer (2017, 2024), Freitas (2002, 2014), Maués (2003) e Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), entre outras.

Paralelamente ao levantamento bibliográfico, foi realizada a seleção e análise de documentos normativos relacionados à educação e, em especial, à formação de professores no Brasil. A escolha dos documentos esteve diretamente vinculada aos objetivos da pesquisa, sendo selecionados aqueles que possibilitaram compreender o processo de reconfiguração das políticas educacionais e da formação docente no contexto analisado. Compuseram o *corpus* documental a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) (Brasil, 1996), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) e, especialmente, a Resolução CNE/CP nº 04/2024 (Brasil, 2024).

A análise dos materiais bibliográficos e documentais foi realizada de forma articulada ao referencial teórico do estudo, buscando identificar elementos relacionados à racionalidade neoliberal, à centralidade das competências, à flexibilização e padronização da formação, à intensificação e precarização do trabalho e à perda de autonomia intelectual docente. No caso dos documentos de política educacional, adotou-se a perspectiva proposta por Evangelista e Shiroma (2019), segundo a qual tais documentos não constituem registros neutros da realidade, mas produções historicamente situadas que expressam disputas, projetos e interesses em torno da educação. Assim, os documentos foram analisados em relação às transformações do Estado, às "reformas" educacionais e ao avanço da racionalidade neoliberal sobre a formação de professores, buscando apreender as contradições e mediações que atravessam esse processo.

A racionalidade neoliberal e a reconfiguração das políticas educacionais

As "reformas" recentes nas políticas educacionais exigem uma compreensão sobre a racionalidade neoliberal como formato característico de organização da sociedade capitalista contemporânea. O neoliberalismo ultrapassa a condição de política econômica e constitui uma racionalidade que reorganiza o funcionamento das instituições e dos comportamentos sociais (Dardot; Laval, 2016). Na esfera educacional, essa mudança altera a própria compreensão acerca do trabalho docente. O debate desloca-se para as competências consideradas necessárias ao desempenho esperado dos professores pelos sistemas educacionais orientados por metas e resultados (Kuenzer, 2024).

À luz dessa análise, práticas originalmente vinculadas ao mundo empresarial começam a orientar o funcionamento das instituições públicas, incluindo a educação, que passa a ser administrada segundo critérios de eficiência, produtividade e gestão por resultados, que focalizam em lucros e acumulação de capital (Gonzalez, 2022). A escola passa a ser administrada segundo indicadores de desempenho, produtividade e eficiência, convertendo-se em uma instituição permanentemente submetida à mensuração de resultados (Gonzalez, 2022; Laval, 2019).

No interior dessa racionalidade, o neoliberalismo redireciona as proporções da gestão e planejamento das instituições públicas, a fim de reconstituir as condições de acumulação do capital por intervenção da expansão dos mercados, da privatização e da redução da responsabilidade social do Estado (Harvey, 2008). O Estado, nesse formato, funciona como um regulador das condições indispensáveis para o funcionamento do mercado, consolidando marcos legais e jurídicos com o foco de favorecer a livre iniciativa e a propriedade privada (Dardot; Laval, 2016; Laval, 2019).

Esse processo se relaciona ao avanço do chamado Estado avaliador[1] no qual o poder público amplia mecanismos de regulação e controle sobre as instituições educacionais por meio de indicadores, avaliações externas e metas de desempenho (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2011). Embora apresentados como instrumentos de qualidade e transparência, tais mecanismos frequentemente deslocam a responsabilidade pelos resultados educacionais para os sujeitos que atuam diretamente nas escolas, ocultando determinações estruturais como desigualdade social, financiamento insuficiente e precarização das condições de trabalho docente.

Em decorrência disso, a educação passa a ser induzida, em termos administrativos, à racionalidade gerencial, o que acaba reforçando novas "reformas" de políticas educacionais, inspiradas no neoliberalismo (Gonzalez, 2022; Laval, 2019). Inclinando-se a condicionar o currículo sob a perspectiva das necessidades do mercado, este quadro situacional sobrepõe a formação social e integral a apenas qualificação, competências e habilidades vistas como convenientes à admissão produtiva dos sujeitos, intensificando o trabalho pedagógico e transformando a educação em mera ferramenta de reprodução das relações de mercado, desassociando-a de sua característica como direito social (Mordente; Portugal, 2024).

A partir do ano de 2016, no Brasil, com o *impeachment* contra a Presidenta Dilma Rousseff[2], houve uma reconfiguração das políticas públicas incluindo as políticas educacionais (Willima, 2024b). O conhecido golpe de 2016 foi um movimento do processo político articulado pelas grandes elites econômicas, políticas e midiáticas, que impactou radicalmente os direitos sociais. Além de provocar uma ruptura institucional, também influenciou em uma verdadeira reestruturação do Estado, beneficiando o sistema capitalista, em especial a economia do mercado financeiro (Fontineles; Silva, 2025).

Desde esse marco histórico, houve um aprofundamento do redirecionamento do papel do Estado, partindo de um garantidor de direitos sociais (a esfera das políticas sociais) para um gestor de interesses econômicos. A educação tornou-se alvo prioritário de ajustes fiscais, cortes orçamentários e "reformas" progressivas, inaugurando e aprofundando uma sequência de contrarreformas, marcadas pelo desmantelamento das políticas públicas universais, usando o discurso da crise e da austeridade para legitimar a dispersão de direitos historicamente conquistados (Kuenzer, 2024; Willima, 2024b).

A Constituição Federal de 1988, no artigo 205, estabelece que a educação é direito de todos, dever do Estado e da família, devendo ser feita com a participação da sociedade, voltada ao desenvolvimento integral da pessoa, ao exercício da cidadania e à preparação para o trabalho (Brasil, 1988). No artigo 210, determina que sejam definidos conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, para que haja uma base comum, mas sem deixar de lado a diversidade cultural e regional que faz o nosso país (Brasil, 1988).

É justamente no contexto de aprofundamento das contrarreformas educacionais que ganha força a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), consolidando-se como o principal eixo da organização curricular no Brasil. Não obstante tenha sido apresentada como uma ferramenta de garantia de direitos e de redução das desigualdades educacionais,

[1] Neste ponto, importa destacar que a emergência do Estado gestor-avaliador no Brasil se insere em um processo histórico de reconfiguração da atuação estatal, que envolve a passagem de formas burocrático-patrimoniais (imbricação entre interesses públicos e privados) para um Estado provedor-desenvolvimentista (ampliação da intervenção estatal na economia e provisão de determinadas políticas sociais) e, posteriormente, para uma racionalidade gerencial, marcada pela ênfase na regulação, na avaliação e no controle por resultados (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2011; Souza, 2016). Esse processo, contudo, não se dá por rupturas lineares, mas pela sobreposição e permanência de diferentes racionalidades e contradições na organização do Estado brasileiro.

[2] Dilma Rousseff foi a primeira mulher a assumir a Presidência da República no Brasil (2011-2016). Seu governo foi interrompido pelo processo de *impeachment* aprovado pelo Congresso Nacional em 2016, interpretado por diversos autores (Antunes, 2020; Fontineles; Silva, 2025; Willima, 2024b) como um golpe parlamentar que marcou uma inflexão na política brasileira e abriu caminho para a intensificação de "reformas" de caráter neoliberal.

sua implementação tem sido marcada pela padronização curricular e pela redefinição da docência sob os princípios da racionalidade neoliberal e gerencial, isto é, o docente passa a ser só quem executa o que já foi decidido de cima (Dourado; Siqueira, 2019; Ortega; Militão, 2022; Silva; Silva, 2020). Com isso, não se consideram as enormes desigualdades sociais e regionais que marcam nossa educação, e que fazem parte da própria dinâmica do capitalismo, de modo que o processo arbitrário e pouco democrático de construção e implementação da BNCC acaba só aprofundando o que já existe de desigual.

Para o Ensino Médio, a BNCC está amarrada à Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), que se configura como mais uma contrarreforma: traz a ideia de maior flexibilidade, mas, na prática, precariza (ainda mais) o que se ensina. Ela se apoia em três principais (mas não únicos) pontos: mudança nos currículos, os chamados itinerários formativos e a redução da carga horária da formação geral básica para 1.800 horas (Ramos, 2019; Silva, 2018; Willima, 2024b). Essa normativa se apoia em um falso ideário de protagonismo juvenil e liberdade de escolha, tendo em vista que muitas escolas públicas não têm estrutura para ofertar todos os programas e a suposta "decisão" dos estudantes fica condicionada às possibilidades da rede (Kuenzer, 2017; Willima, 2024b).

A "reforma" aprofunda desigualdades educacionais, levando em consideração que escolas de regiões mais vulneráveis tendem a ofertar itinerários mais técnicos e instrumentais, trazendo uma redução do acesso ao conhecimento científico, artístico e filosófico, esvaziando a formação integral (Castro; Oliveira, 2022; Willima, 2024b). O Ensino Médio, nessa perspectiva, passa a funcionar como mecanismo de preparação para o mercado capitalista, formando sujeitos flexíveis e ajustados à racionalidade econômica, trazendo impactos significativos como precarização e intensificação do trabalho docente e dos futuros trabalhadores em formação (Alves *et al.*, 2020; Castro; Oliveira, 2022; Kuenzer, 2017).

As "reformas" educacionais, no contexto apresentado, são compreendidas como parte de um processo de contrarreformas, reconhecidas pela remodelação das políticas públicas educacionais, aprofundadas pelo comportamento mercadológico na educação (Ramos, 2019; Willima, 2024b). Tais mudanças têm instigado modificações no funcionamento das escolas públicas e nas formas de regulação da rede escolar. Dentro disso, se insere a Resolução CNE/CP nº 04/2024 (Brasil, 2024), que redireciona novas diretrizes para a formação de professores no país, consolidando tendências contemporâneas das "reformas" educacionais implementadas nas últimas décadas.

Formação docente e precarização institucionalizada

As transformações nas políticas educacionais refletem igualmente na formação de professores, caracterizando um processo de reorganização que transcende as fronteiras curriculares e alcança o próprio conceito de docência (Kuenzer, 2024). Anexadas ao panorama das "reformas" do Estado junto à racionalidade neoliberal, a formação de educadores passa a ser orientada por princípios como a flexibilização dos percursos formativos, a padronização curricular e a responsabilização individual dos docentes pelos resultados educacionais (Freitas, 2002; Kuenzer, 2024; Maués, 2003). Esses elementos deslocam para o professor a responsabilidade por problemas que possuem determinações sociais e estruturais mais amplas.

Sob essa lógica, percebe-se a comutação de uma formação voltada à produção e ao pensamento crítico a um acomodamento às demandas do mercado e às políticas de desempenho. Conforme apontam Freitas (2002), Guedes, Martins e Mourão (2025), Kuenzer (2024) e Picoli e Cavanna (2025), as "reformas" educacionais postas em prática

desde 1990 impulsionaram um processo de aligeiramento da formação inicial, privilegiando cursos e formações de curta duração e currículos reduzidos, em consonância com as recomendações de organizações internacionais, como o Banco Mundial, a OCDE e o Fundo Monetário Internacional, que sustentam maior flexibilidade na preparação docente.

Em paralelo a isso, observa-se a dilatação da presença de mecanismos de controle sobre o trabalho dos professores por meio de avaliações externas atrelados a sistemas de monitoramento de metas, conforme afirmam Dourado e Siqueira (2019), Fernandes e Gomes (2026) e Freitas (2014). Ainda segundo os autores, esse funcionamento modifica a natureza da atividade docente, faz a autonomia pedagógica ser reduzida e fortalece a lógica da responsabilização individual pelos indicadores educacionais, desconsiderando as profundas expressões das desigualdades estruturais que condicionam o funcionamento das escolas públicas.

Como desdobramento do processo apresentado, a formação inicial passa a ser organizada como resposta às condições das políticas de regulação da Educação Básica. Em outras palavras, no lugar de preparar intelectuais qualificados que compreendem criticamente os processos sociais, privilegia-se a aptidão de profissionais habilitados à implementação dos currículos previamente definidos (Guedes; Martins; Mourão, 2025; Kuenzer, 2024). Independentemente, essa ação expressa a incorporação da lógica produtivista na área educacional, aproximando a formação docente dos modelos de organização flexível do trabalho característicos da acumulação capitalista contemporânea (Kuenzer, 2017, 2024).

É diante dessa realidade que ocorre o avanço das contrarreformas educacionais, o qual se insere na Resolução CNE/CP nº 04/2024 (Brasil, 2024), estabelecendo mais um desdobramento desse processo. Embora o documento manifeste como objetivo o fortalecimento da articulação entre universidade e escola (Brasil, 2024), ele preserva e aprofunda pressupostos característicos da racionalidade neoliberal, expressos na desintelectualização do trabalho docente, explicitamente apontada no esvaziamento da Pedagogia como Ciência da Educação no núcleo de formação pedagógica das licenciaturas (GEPEFE, 2024; Kuenzer, 2024; Willima, 2024a), e na centralidade do modelo de competências, na flexibilização curricular e na subordinação da formação inicial às diretrizes da BNCC, ainda que não o faça diretamente (GEPEFE, 2024; Kuenzer, 2024).

Entre os eixos estruturantes da Resolução, destaca-se a centralidade conferida ao desenvolvimento de competências profissionais na organização formativa, remetendo para um plano secundário às bases históricas, filosóficas, sociológicas e políticas da educação. Essa orientação reduz a formação docente a uma dimensão pragmática e instrumental, configurando um modelo no qual o professor é instrumentalizado primordialmente para atender às exigências técnico-operacionais do sistema de ensino (GEPEFE, 2024; Kuenzer, 2024). A pedagogia das competências, segundo Kuenzer (2024) e Ramos (2006), desloca o fio central do conhecimento científico para atributos ligados à capacidade de adaptação, flexibilidade e inserção no mercado de trabalho, respondendo diretamente às exigências da reorganização produtiva que marca o capitalismo contemporâneo.

Ao dar prioridade a competências voltadas ao desempenho, à adaptação rápida e à solução de problemas que aparecem no dia a dia, a formação de professores deixa de se apoiar na perspectiva de uma apropriação crítica dos saberes científicos, e passa a seguir uma lógica que prioriza o que é funcional e que garante a empregabilidade (Kuenzer, 2024). Nesse caminho, a pergunta que antes guiava a reflexão "que professor queremos formar?", acaba sendo substituída por outra, que já traz seus limites definidos: "quais competências o professor precisa ter para atender ao que o sistema educacional pede?".

Outro elemento significativo se refere ao alinhamento das licenciaturas à BNCC. Ao determinar que os currículos dos cursos de formação docente devem ser estruturados a partir das competências definidas para a Educação Básica, a referida resolução fortalece a padronização curricular e expande os instrumentos de regulação sobre a formação de professores (GEPEFE, 2024; Kuenzer, 2024; Willima, 2024a). Por outro lado, esse movimento acaba limitando a autonomia das instituições responsáveis pela formação, ao mesmo tempo que restringe a elaboração de propostas pedagógicas que dialoguem com as particularidades históricas, sociais e culturais que marcam a realidade educacional brasileira.

A Resolução também confere maior centralidade à dimensão prática na formação inicial de professores. Contudo, essa valorização frequentemente ocorre desvinculada de uma base teórica consistente, reduzindo a experiência prática a um mero espaço de treinamento para o cumprimento de orientações curriculares previamente definidas (GEPEFE, 2024; Kuenzer, 2024). Como destaca Saviani (2008), na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, teoria e prática constituem uma unidade dialética, e a vivência pedagógica só adquire seu sentido pleno quando articulada ao saber científico e à análise crítica das condições históricas que conformam a educação.

Por sua vez, a fragmentação curricular resultante dessa lógica compromete a formação abrangente do futuro docente ao reduzir os espaços destinados ao estudo dos fundamentos educacionais e priorizar percursos que visam apenas a uma adaptação rápida às exigências do mercado de trabalho (Kuenzer, 2024; Willima, 2024a). Nesse sentido, as análises do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Educadores (GEPEFE) indicam que a Resolução CNE/CP nº 04/2024 (Brasil, 2024) aprofunda o esvaziamento da formação universitária ao priorizar competências técnicas e práticas ligadas à aplicação do currículo. Ela coloca em segundo plano a elaboração do conhecimento pedagógico (GEPEFE, 2024). A partir desse processo, a instituição universitária passa a assumir uma função cada vez mais operacional e forma um profissional apto apenas a cumprir políticas já definidas previamente.

Sob essa orientação, a formação docente adquire um perfil cada vez mais operacional, voltando-se principalmente ao aprendizado de procedimentos e metodologias destinadas à aplicação das políticas curriculares oficiais. Essa trajetória limita a capacidade de análise crítica da realidade educacional e reduz o espaço dedicado aos fundamentos históricos, filosóficos, sociológicos e políticos da educação, elementos indispensáveis a uma formação que tenha como horizonte a emancipação humana.

A precarização da formação docente não se restringe apenas a mudanças na estrutura curricular ou à redistribuição da carga horária: ela integra um projeto mais amplo de redefinição do papel social do professor. A Resolução CNE/CP nº 04/2024 (Brasil, 2024) representa a continuidade das "reformas" guiadas pela racionalidade neoliberal, ao consolidar a flexibilização dos currículos, a centralidade no discurso das competências, a valorização da prática dissociada da teoria e o alinhamento das licenciaturas às atuais diretrizes para a Educação Básica. Esse processo produz um avanço do movimento de desprofissionalização do magistério, no qual o professor deixa de ser reconhecido como intelectual capaz de produzir e problematizar o saber pedagógico, passando a assumir, de forma progressiva, o papel de executor de orientações curriculares e aplicador de competências, em sintonia com as exigências de flexibilidade do trabalho no capitalismo contemporâneo.

Impactos na formação docente

Quando a lógica capitalista neoliberal passa a guiar a formação, o foco da docência deixa de ser a produção crítica do conhecimento e passa a recair sobre o desenvolvimento de habilidades que atendam principalmente às demandas imediatistas mercadológicas e o resultado é a desprofissionalização. A formação teórica se enfraquece e os professores perdem autonomia intelectual sobre sua prática (Freitas, 2014; Guedes; Martins; Mourão, 2025; Kuenzer, 2024). A formação inicial docente é, antes de tudo, um processo de apropriação de todo o conhecimento construído ao longo da história pela humanidade. Nessa visão, teoria e prática não são coisas separadas e formam uma unidade dialética, em que a teoria nos dá as ferramentas necessárias para compreender os condicionantes históricos, políticos e sociais que permeiam todo o trabalho educativo. Quando a formação se resume apenas a métodos ou ao desenvolvimento de competências técnicas, essa ligação se rompe e, com isso, reduz-se o espaço para uma atuação que seja de fato crítica e transformadora (Kuenzer, 2024; Saviani, 2008).

A centralidade da teoria torna-se ainda mais objetiva quando há uma percepção de como se multiplicam os modelos de formação que valorizam apenas a prática imediata e a resolução de problemas do dia a dia. Na medida em que os fundamentos filosóficos, históricos, sociológicos e políticos da educação são progressivamente suprimidos dos currículos das licenciaturas, os futuros professores veem reduzida sua capacidade de análise e perdem a possibilidade de compreender as contradições que estruturam a educação na sociedade capitalista (GEPEFE, 2024; Kuenzer, 2024; Willima, 2024a). A prática pedagógica, por conseguinte, deixa de ser concebida como práxis social e adquire um caráter predominantemente instrumental: seu sentido passa a residir na aplicação eficiente de políticas curriculares e no cumprimento de metas definidas externamente ao espaço educativo (Dourado; Siqueira, 2019; Kuenzer, 2024).

Essa mudança na formação inicial afeta imediatamente a autonomia intelectual dos professores em formação, pois o trabalho docente pede diálogo, reflexão crítica e construção coletiva de conhecimento, exige que o professor seja capaz de ler a realidade, levantar questões sobre as desigualdades e criar práticas que realmente ajudem na emancipação dos educandos. Inserido nesse debate, a docência ultrapassa o ensino conteudista, ela tem um papel de cidadania (Freire, 1987). Contudo, quando aumentam as regras curriculares, as avaliações padronizadas e todos os controles externos, o professor perde espaço e acaba se tornando um mero cumpridor de metas.

O processo de desprofissionalização docente, no entanto, é atravessado por questões que estão para além de sua desintelectualização e do esvaziamento de sua formação. De acordo com Dutra e Cecílio (2026), Fernandes e Gomes (2026), Kuenzer (2024) e Santos e Silva (2024), fazem parte desse processo a falta de valorização do trabalho docente (seja pelos salários ruins, pela falta de incentivos e/ou pela super-responsabilização docente), pela falta de infraestrutura adequada nas escolas, pela falta de políticas educacionais e diretrizes formativas de fato preocupadas com a formação integral dos sujeitos (docentes ou discentes), pela plataformização dos processos pedagógicos e do trabalho docente, entre outros. Na atualidade, temos visto um retorno daquilo que Aranha (2012) certa vez chamou de formação mínima para o ingresso no mercado de trabalho. A partir dessa realidade, as instituições formadoras possibilitariam somente o suficiente para a rápida inserção no mercado, a fim de que esses profissionais apenas cumpram o que for estabelecido pela coordenação, pelos currículos impostos de cima para baixo, pelas avaliações externas e pelas plataformas educacionais.

A formação docente vem sendo colocada progressivamente a serviço da lógica da empregabilidade. O modelo baseado em competências acaba mudando o foco, isso significa que, em vez de priorizar o conhecimento científico, passa a valorizar principalmente flexibilidade, capacidade de adaptação, desempenho e agilidade para atender ao que o mercado de trabalho pede. A valorização dessas habilidades práticas vai tomando o lugar da formação crítica, alinhando a educação às regras da acumulação flexível e às mudanças que acontecem no mundo do trabalho [Kuenzer, 2024]. Dessa forma, o professor deixa de ser preparado para entender como funcionam as relações sociais e passa a ser formado apenas para dar conta das demandas imediatas do sistema de ensino e do mercado.

O volume de trabalho dos professores só aumenta. As "reformas" educacionais foram acrescentando novas tarefas, planejar, elaborar projetos, preencher sistemas administrativos e plataformas educacionais, participar de avaliações institucionais, comparecer a reuniões, acompanhar indicadores e manter contato com a comunidade, sem que, na mesma medida, houvesse melhora nas condições de trabalho, reajuste salarial ou ampliação da estrutura das escolas. O resultado é uma sobrecarga que vem junto com a precarização e flexibilização dos vínculos empregatícios [Oliveira, 2004; Santos; Silva, 2024]. Nesse cenário, a ideia de profissionalização convive com processos constantes de desprofissionalização. A docência acaba sendo vista cada vez mais como uma atividade meramente operacional, que se resume a cumprir competências, metas e regras prontas, deixando de lado seu caráter intelectual e social [Kuenzer, 2024].

A desprofissionalização docente não significa necessariamente a perda formal do reconhecimento da profissão, mas a transformação gradual das condições que sustentam sua autonomia e legitimidade social. Uma profissão não se constitui apenas pela existência de uma formação específica, mas pela capacidade de seus sujeitos produzirem conhecimento próprio, interpretarem criticamente sua realidade de trabalho e participarem das decisões que orientam sua prática. Quando esses elementos são substituídos por modelos baseados em competências prescritas, avaliações externas e padronização curricular, ocorre um enfraquecimento da dimensão intelectual da docência e uma aproximação com formas de trabalho marcadas pelo controle e pela coerção.

Considerações finais

O que se percebe ao longo desta análise é que a formação docente jamais foi um espaço neutro, nem separado do resto da vida social. Muito pelo contrário, ela carrega em si as disputas históricas sobre o que significa a educação, o que é o trabalho do professor e qual projeto de formação humana queremos construir. Numa sociedade capitalista, onde a riqueza é feita por todos mas apropriada por poucos, a educação também não fica imune, já que é campo onde interesses diferentes e projetos distintos de sociedade se enfrentam o tempo todo.

Nesse quadro, a chegada da lógica neoliberal à educação vem redefinindo profundamente o que pensamos sobre a docência e como ela se organiza. Valores vindos do mundo empresarial passam a ditar o debate. Com isso, a questão da qualidade da educação acaba reduzida ao desempenho de quem está dentro da escola, deixando de lado o que realmente está na base: as desigualdades sociais, as condições em que se trabalha e o próprio financiamento das políticas públicas.

Quando olhamos para as "reformas" que vêm sendo feitas, vemos que as mudanças não param só no currículo, elas estão adentradas desde a educação inicial dos futuros docentes. O foco excessivo em competências, a uniformização da formação e a aproximação dela

com o que o mercado pede, torna-se um conjunto que deixa de lado os fundamentos históricos, filosóficos e sociais que dão sentido à educação. O professor, que deveria ser um sujeito capaz de pensar e criar o seu saber pedagógico, vai sendo empurrado para o lugar de quem apenas cumpre regras e orientações que já vieram prontas de fora.

A desprofissionalização, portanto, não se resume só a salários baixos ou perda de direitos, é um processo muito mais amplo, que restringe os espaços de autonomia intelectual, de reflexão crítica no exercício da docência e afasta o professor das decisões sobre os rumos da educação. Quando a formação valoriza só a adaptação e a resolução de problemas na hora, em vez de dar condições para que se aproprie do conhecimento de forma crítica, perde-se de vista que a docência é uma prática social feita de teoria e de ação juntas.

Mas reconhecer isso não quer dizer que a escola e o trabalho docente estejam condenados a ser apenas o reflexo dessas estruturas. Como a própria tradição marxista revela, a educação é feita de contradições e de lutas e é nessas disputas que também se abrem caminhos para fazer diferente. Assim, a escola permanece também como espaço de produção de conhecimento e possibilidade de formação crítica dos sujeitos. Essa dimensão reforça a necessidade de defender uma formação docente comprometida com a compreensão das determinações históricas que atravessam o trabalho educativo.

Nesse sentido, a superação dos processos de precarização e desprofissionalização exige mais do que alterações normativas ou reformulações curriculares isoladas. Pressupõe a defesa de políticas educacionais que reconheçam o professor como trabalhador intelectual, garantindo condições adequadas de formação, trabalho e participação nas decisões que orientam a educação brasileira. A formação docente, portanto, permanece como um campo estratégico de disputa social, pois discutir que tipo de professor se deseja formar, significa também discutir qual projeto de sociedade pretende-se construir.

Referências

ALVES, U. A.; SILVA, D. A.; LEITE, B. R.; SILVA, R. Z. R.; SILVA, C. N. N. Proletarização do trabalho docente e o notório saber: desafios e entraves para o resgate da valorização do professor. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 4, n. 2, p. 62-79, 2020. DOI: https://doi.org/10.36524/profept.v4i2.535. Disponível em: https://revistas.ifes.edu.br/index.php/ept/pt_BR/article/view/535. Acesso em: 22 jun. 2026.

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

ARANHA, M. L. A. **História da Educação e da Pedagogia**: geral e Brasil. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 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 (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Brasília: CNE, 2024. Disponível em: https://mecnormas.mec.gov.br/pesquisa/detalhar/5042. Acesso em: 10 mar. 2026.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao/constituicao1988. Acesso em: 12 mar. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 15 ago. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 15 ago. 2026.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 mar. 2026.

CASTRO, M. R.; OLIVEIRA, I. F. "Mudar para que tudo fique como está": a Reforma do Ensino Médio e o aprofundamento da dependência educacional no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 14, n. 1, p. 309-330, abr. 2022. DOI: https://doi.org/10.9771/gmed.v14i1.48180. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/48180. Acesso em: 28 jul. 2026.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo:** ensaio sobre a sociedade neoliberal. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DOURADO, L. F.; SIQUEIRA, R. M. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, ANPAE, v. 35, n. 2, p. 291-306, 2019. DOI: https://doi.org/10.21573/vol35n22019.95407. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/vol35n22019.95407. Acesso em: 29 out. 2026.

DUTRA, J. A. A.; CECÍLIO, S. Plataformização e trabalho docente: uma revisão de escopo. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 15, n. 1, p. 1-19, jan./abr. 2026. DOI: https://doi.org/10.14393/REPOD-v15n1a2026-79540. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/79540. Acesso em: 22 jul. 2026.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. *In*: CÊA, G. S.; RUMMERT, S. M.; GONÇALVES, L. D. (org.). **Trabalho e Educação**: Interlocuções Marxistas. Rio Grande: Editora da FURG, 2019. p. 83-120.

FERNANDES, A. O.; GOMES, S. S. Avaliações externas e implicações nos tempos e espaços escolares. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 42, e66230, 2026. DOI: https://doi.org/10.1590/0102-469866230. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/kCntTpM5YJL4vkNMHzHJ34r. Acesso em: 15 ago. 2026.

FONTINELES, C. C. S.; SILVA, N. A. Os sentidos do golpe: a imprensa, os parlamentares e as ameaças à democracia no Brasil (2015-2016). **Acervo**, Rio de Janeiro, v. 38, n. 2, p. 1-21, 2025. DOI: https://doi.org/10.64729/an.acervo.v38i2.2262. Disponível em: https://revistaacervo.an.gov.br/index.php/revistaacervo/article/view/2262. Acesso em: 29 out. 2026.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 66. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002. DOI: https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008000009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/hH5LZRBbrDFKLX7RJvXKbrH/. Acesso em: 15 mar. 2026.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, 2014. DOI: https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014143817. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/xm7bSyCfyKm64zWGNbdy4Gx/?lang=pt. Acesso em: 29 out. 2026.

GEPEFE. GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES. **Carta Aberta aos Educadores e Educadoras**. 2024. Disponível em: https://pt.scribd.com/document/789140602/Carta-Aberta-Aos-Educadores-as-Gepefe-feusp. Acesso em: 22 abr. 2026.

GONZALEZ, J. A. **Das máquinas de ensinar aos objetos virtuais de aprendizagem:** tecnicismo e neotecnicismo na educação brasileira. 2022. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2022. Disponível em: https://hdl.handle.net/20.500.12733/6702. Acesso em: 30 out. 2026.

GUEDES, S. C. V.; MARTINS, N. R.; MOURÃO, A. R. B. Trabalho, educação e formação de professores sob a lógica do neoliberalismo: desafios, perspectivas e contradições. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 83, e84922, out./dez. 2025. Disponível em: https://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1982-03052025000400204&script=sci_arttext. Acesso em: 17 jun. 2026.

HARVEY, D. **O neoliberalismo**: história e implicações. São Paulo: Loyola, 2008. DOI: https://doi.org/10.62516/terra_livre.2020.2063. Disponível em: https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/2063. Acesso em: 28 jul. 2026.

KUENZER, A. Z. Formação docente: novos ou velhos desafios? As diretrizes curriculares e a institucionalização da precarização da formação. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 24, e17282, 2024. DOI: https://doi.org/10.15628/rbept.2024.17282. Disponível em: https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/17282. Acesso em: 13 maio 2026.

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 331-354, jun. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/mJvZs8WKpTDGCFYr7CmXgZt. Acesso em: 2 abr. 2026.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. Livro primeiro, v. 1, Tomo 1.

MARX, K. **Teses sobre Feuerbach**. [*s. l.*]: Ridendo Castigat Mores, 1999. *E-book.* Disponível em: http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/feuerbach.pdf. Acesso em: 6 mar. 2026.

MAUÉS, O. C. Os organismos internacionais e as políticas públicas educacionais no Brasil. *In*: GONÇALVES, L. A. O. (org.). **Currículo e Políticas Públicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 09-27.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MORDENTE, G. V.; PORTUGAL, F. T. Neoliberalismo Escolar: subjetivações submissas da educação brasileira. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 27, e-23175.036, 2024. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/pt_BR/article/view/23175. Acesso em: 30 out. 2026.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. DOI: https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/NM7Gfq9ZpjpVcJnsSFdrM3F/abstract/. Acesso em: 22 jul. 2026.

OLIVEIRA, T. F. O materialismo histórico e dialético e pesquisa em educação: considerações metodológicas a partir das obras de Marx. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 15, n. 2, p. 407-429, ago. 2023. DOI: https://doi.org/10.9771/gmed.v15i2.51832. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/51832. Acesso em: 30 out. 2026.

ORTEGA, D. V.; MILITÃO, S. C. N. O ideário neoliberal na educação: da BNCC ao Novo Ensino Médio. **Revista Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 27, n. 1, 27030, 2022. DOI: https://doi.org/10.34019/2447-5246.2022.v27.36334. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/36334. Acesso em: 28 jul. 2026.

PICOLI, B. A.; CAVANNA, F. J. A. Professor que dorme a onda leva: neoliberalismo e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 30, e300094, 2025. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-24782025300094. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/HsHd44sfDw8mjXDQmkMyyCp. Acesso em: 16 jul. 2026.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RAMOS, M. N. Ensino Médio no Brasil Contemporâneo: coerção revestida de consenso no "Estado de Exceção". **Revista Nova Paideia**, Brasília/DF, v. 1, n. 1, p. 2-11, 2019. DOI: https://doi.org/10.36732/riep.v1i1.19. Disponível em: https://ojs.novapaideia.org/index.php/riep/article/view/11. Acesso em: 28 jul. 2026.

SANTOS, S. C. M.; SILVA, K. N. P. Precarização, privatização e desprofissionalização do magistério no Ensino Médio brasileiro. **Revista Retratos da Escola**, Brasília/DF, v. 18, n. 42, p. 1055-1074, set./dez. 2024. DOI: https://doi.org/10.22420/rde.v18i42.1995. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1995. Acesso em: 22 jun. 2026.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP. Acesso em: 28 jul. 2026.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, J. S.; SILVA, G. R. A implementação da BNCC e suas repercussões no trabalho docente: uma análise a partir das narrativas dos sujeitos. **Terra Livre**, São Paulo, v. 2, n. 55, p. 449-483, 2020. DOI: https://doi.org/10.62516/terra_livre.2020.2063. Disponível em: https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/pt_BR/article/view/2063. Acesso em: 6 jul. 2026.

SILVA, M. R. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, e214130, 2018. DOI: https://doi.org/10.1590/0102-4698214130. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/V3cqZ8tBtT3Jvts7JdhxxZk. Acesso em: 6 jul. 2026.

SOUZA, M. L. S. **Política de avaliação externa**: interferência do IDEB na gestão e na organização pedagógica na escola. 2016. 114 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2016. Disponível em: https://www.biblioteca.uesc.br/pergamumweb/vinculos/201420646D.pdf. Acesso em: 14 set. 2026.

WILLIMA, K. G. As contrarreformas educacionais e a formação docente em línguas: uma análise dos impactos e desafios. *In:* ENCONTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES DE LÍNGUAS, 20., 2024a, Inhumas. **Anais** [...]. Inhumas: UEG, 2024. Disponível em: https://www.anais.ueg.br/index.php/enfople/article/view/16274. Acesso em: 28 jul. 2026.

WILLIMA, K. G. Reforma da contrarreforma: o projeto de lei nº 5.230/2023 e a ratificação do ensino médio em ruínas. *In:* CONEDU, 10., 2024, Campina Grande. **Anais** [...]. Campina Grande: Realize Editora, 2024b. Disponível em: https://editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/114309. Acesso em: 22 mar. 2026.

Agradecimentos

Agradecemos ao Grupo de Estudos e Pesquisas de Políticas e Gestão Escolar (GEPPEGE), vinculado à Universidade Federal do Pará (UFPA), pelo fomento das discussões que deram origem a este artigo, especialmente na figura do assunto de pesquisa "As políticas educacionais na era das contrarreformas II", pertencente à Linha de Pesquisa 4: Currículo, Legislação e Políticas Educacionais e coordenado pelo coautor deste artigo.

INFORMAÇÕES ADICIONAIS

COMO CITAR ESTE ARTIGO SEGUNDO AS NORMAS DA REVISTA

ABNT: SILVA, J. C. R.; WILLIMA, K. G. A desprofissionalização docente no Brasil: a formação de professores sob a lógica neoliberal. *Vértices (Campos dos Goitacazes)*, v. 28, n. 3, p. e28323726, 2026. DOI: https://doi.org/10.19180/1809-2667.v28n32026.23726. Disponível em: https://editoraessentia.iff.edu.br/index.php/vertices/article/view/23726.

APA: Silva, J. C. R., & Willima, K. G. (2026). A desprofissionalização docente no Brasil: a formação de professores sob a lógica neoliberal. *Vértices (Campos dos Goitacazes)*, *28*(3), e28323726. https://doi.org/10.19180/1809-2667.v28n32026.23726

DADOS DO AUTOR E AFILIAÇÃO INSTITUCIONAL

Juliene de Cassia Ribeiro da Silva – Professora de Espanhol e Pedagoga. Graduanda em Serviço Social na Universidade Federal do Pará (UFPA) – Belém/PA – Brasil. E-mail: julienesrc@gmail.com.

Kleverson Gonçalves Willima – Doutorando em Políticas Sociais na Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF). Pedagogo na Prefeitura Municipal de Campos dos Goytacazes (SEDUCT/PMCG) – Campos dos Goytacazes/RJ – Brasil. E-mail: biokleverson@gmail.com.

CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES

JCRS: conceituação, análise formal, investigação, metodologia, escrita - rascunho original e escrita - revisão e edição; **KGW:** conceituação, metodologia, supervisão, validação, escrita - rascunho original e escrita - revisão e edição.

FINANCIAMENTO

Os autores declararam não ter havido financiamento externo para a pesquisa que originou este artigo.

APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA NA PESQUISA

Não se aplica.

CONFLITO DE INTERESSES

Os autores declararam não haver conflitos de interesses.

DISPONIBILIDADE DOS DADOS

Os autores declararam que não há dados utilizados neste estudo depositados em repositório pelos autores.

DECLARAÇÃO DE USO DE IA

Os autores declararam não ter sido utilizadas ferramentas de inteligência artificial generativa na pesquisa e na escrita do artigo.

DECLARAÇÃO DE DIREITO AUTORAL

Este documento é protegido por Copyright © 2026 pelos Autores.

LICENÇA DE USO

Esta obra está licenciada sob uma Licença Creative Commons. Os usuários têm permissão para copiar e redistribuir os trabalhos por qualquer meio ou formato, e também para, tendo como base o seu conteúdo, reutilizar, transformar ou criar, com propósitos legais, até comerciais, desde que citada a fonte.

RESPONSABILIDADE PELA PUBLICAÇÃO

Essentia Editora, coordenação subordinada à PROPPIE do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da Essentia Editora.