

Neoliberalismo Pedagógico: o sequestro da autonomia docente

Pedagogical Neoliberalism: the hijacking of teacher autonomy

Neoliberalismo Pedagógico: el secuestro de la autonomía docente

1

Maria Amélia Santoro Franco¹

Daniela Gardini Scalet²

Resumo: Este artigo analisa os impactos do neoliberalismo na educação pública brasileira, com foco na reconfiguração da docência e no sequestro da autonomia profissional dos professores. A pesquisa, de natureza teórico-crítica, fundamenta-se em autores como Freire, Nóvoa, Giroux, Contreras, Laval e Saviani, articulando documentos, políticas públicas e bibliografia especializada. Os resultados indicam que o modelo tecnocrático e gerencial do neoliberalismo subordina a prática pedagógica à lógica da eficiência, performatividade e padronização, comprometendo seu caráter crítico e emancipador. Ainda assim, emergem brechas de resistência no cotidiano escolar, nos coletivos docentes e nos processos formativos, que reafirmam a docência como prática ética, política e transformadora. Conclui-se que fortalecer a autonomia docente exige políticas públicas consistentes, formação continuada crítica e valorização do professor como sujeito histórico e intelectual ativo.

Palavras-chave: Autonomia docente. Prática educativa crítica. Formação de professores.

Abstract: This article analyzes the impacts of neoliberalism on Brazilian public education, focusing on the reconfiguration of teaching and the hijacking of teachers' professional autonomy. Based on a theoretical-critical approach and grounded in authors such as Freire, Nóvoa, Giroux, Contreras, Laval, and Saviani, the study articulates documents, public policies, and specialized literature. The findings indicate that the technocratic and managerial model imposed by neoliberalism subordinates pedagogical practice to a logic of efficiency, performativity, and standardization, weakening its critical and emancipatory role. Nonetheless, spaces of resistance emerge in everyday school life, teacher collectives, and critical training processes, reaffirming teaching as an ethical, political, and transformative practice. The study concludes that strengthening teacher autonomy requires robust public policies, reflective continuing education, and recognition of teachers as historical and critical intellectual subjects.

Keywords: Teacher autonomy. Critical educational practice. Teacher education.

¹ Doutora em Educação (USP). Professora e Pesquisadora na Universidade Católica de Santos. <https://orcid.org/0000-0003-3867-5452>. E-mail: ameliasantoro@uol.com.br

² Doutora em Educação (Universidade Católica de Santos). <https://orcid.org/0000-0002-1079-9616>. E-mail: dgscalet@gmail.com

Resumen: Este artículo analiza los impactos del neoliberalismo en la educación pública brasileña, con énfasis en la reconfiguración de la docencia y el secuestro de la autonomía profesional del profesorado. La investigación, de enfoque teórico-crítico, se fundamenta en autores como Freire, Nóvoa, Giroux, Contreras, Laval y Saviani, articulando documentos, políticas públicas y bibliografía especializada. Los resultados indican que el modelo tecnocrático y gerencial del neoliberalismo subordina la práctica pedagógica a la lógica de la eficiencia, la performatividad y la estandarización, debilitando su papel crítico y emancipador. No obstante, emergen fisuras de resistencia en el cotidiano escolar, en los colectivos docentes y en los procesos formativos críticos, que reafirman la docencia como una práctica ética, política y transformadora. Se concluye que fortalecer la autonomía docente requiere políticas públicas sólidas, formación continua reflexiva y valoración del profesorado como sujeto histórico e intelectual crítico.

Palabras-clave: Autonomía docente. Práctica educativa crítica. Formación del profesorado.

Submetido 12/08/2025

Aceito 20/03/2026

Publicado 30/07/2026

Introdução

Nas últimas décadas, a educação vem sendo impactada profundamente pelo avanço das políticas neoliberais, que buscam alinhar os processos de ensino-aprendizagem às demandas do mercado. Esse modelo enfatiza a eficiência, a produtividade e a padronização, reduzindo a escola a um espaço de treinamento voltado para a empregabilidade, em detrimento da formação crítica e cidadã. Essa lógica reconfigura a escola como um espaço de mercantilização do conhecimento, transformando o processo educativo em uma relação de consumo.

Em sua expansão, o neoliberalismo direcionou suas práticas e ideologias para a escola, a universidade e o sistema educacional como um todo. Esse movimento não ocorreu por acaso: a educação é um dos principais espaços de formação da subjetividade, um campo de criação do chamado "capital humano". Por intermédio de processos cotidianos que atingem a sociedade como um todo, a lógica neoliberal se dissemina e convence, ao influenciar a subjetividade dos indivíduos. Para Foucault (1982), a subjetividade é moldada por discursos e práticas de poder que definem como os indivíduos se percebem e interagem socialmente.

A escola, assolada pela perspectiva neoliberal instaura uma relação mercadológica do indivíduo consigo mesmo, tornando-se um instrumento de conformação subjetiva. Dispositivos disciplinares, como as políticas escolares e os mecanismos avaliativos, condicionam os sujeitos a internalizarem valores como competitividade e eficiência. Isso reformula a identidade de estudantes e professores circunscrita a um modelo gerencialista, convertendo a educação em um espaço de controle e adaptação ao mercado. Laval (2004) aponta que esse modelo incentiva os estudantes a se enxergarem como "capital" que pode ser negociado, subestimando o poder do conhecimento e supervalorizando práticas competitivas, excludentes e elitistas. A substituição do conhecimento crítico por meras informações e a supressão da autonomia docente tornam-se marcas desse modelo.

Segundo Franco e Mota (2022), esse modelo reduz a prática pedagógica a padrões tecnicistas, enfraquecendo o papel crítico e emancipador dos professores. Kincheloe (2008) argumenta que a educação, sob o neoliberalismo, se torna instrumentalizada, limitando a capacidade dos educadores de questionar e transformar a realidade. Paulo Freire (1968) já denunciava a opressão embutida nesse sistema, destacando a necessidade de uma prática

docente libertadora, que resista à padronização e valorize o pensamento crítico. Assim, o sequestro da autonomia docente se manifesta na imposição de currículos rígidos, na desvalorização do professor e na submissão da Educação a interesses econômicos, o que exige dos educadores críticos resistência e práticas pedagógicas autorais.

A autonomia docente é um conceito fundamental para a construção de uma educação crítica e emancipadora, permitindo que os professores tomem decisões pedagógicas conscientes, críticas e contextualizadas no exercício da prática educativa. No entanto, essa autonomia não é uma condição espontânea; ela depende de fatores estruturais, políticos e formativos que possibilitem aos docentes desenvolver um ensino reflexivo e transformador.

Paulo Freire e outros autores defendem que a autonomia docente está diretamente ligada à formação de educadores como sujeitos críticos e comprometidos com a transformação social. Freire (1968) sustenta que o ensino não deve ser um ato mecânico ou técnico, mas um processo dialógico em que o professor e os alunos constroem juntos o conhecimento. Nesse sentido, a autonomia não significa atuar isoladamente, mas, sim, ter a possibilidade de refletir, criar e intervir na realidade educativa de forma consciente e coletiva. Sacristán (1999) ressalta que a autonomia não é sinônimo de liberdade absoluta, mas uma autonomia responsável, exercida dentro de um compromisso ético, político e coletivo com a educação. O autor critica os modelos educacionais que tentam homogeneizar práticas e controlar rigidamente a ação dos professores, pois eles reduzem a complexidade da docência e desvalorizam sua dimensão intelectual e transformadora.

Considerando as contribuições dos autores citados e pautadas em pesquisas anteriores de Franco (2015; 2019), Franco e Scalet (2024) e Scalet (2024), neste artigo, nos debruçamos sobre a relação entre neoliberalismo pedagógico e autonomia docente. Buscamos compreender de que forma as políticas neoliberais moldam o trabalho docente e quais são as decorrências dessas políticas nas possibilidades de construção de uma prática pedagógica crítica e criativa. Além disso, discutimos estratégias que os professores adotam para resistir a essa imposição e reivindicar sua autonomia dentro do espaço escolar. Partimos da premissa de que a docência não pode ser reduzida ao cumprimento de diretrizes externas, mas deve ser entendida como um ato político e transformador, capaz de promover a reflexão crítica e a emancipação dos

estudantes. Para isso, analisamos como esse processo opressivo se manifesta no cotidiano escolar, seja na imposição de currículos engessados, na intensificação da burocracia, na precarização das condições de trabalho ou na crescente desvalorização do papel docente. Frente a esse cenário, torna-se essencial investigar alternativas para fortalecer a autonomia dos professores e reafirmar a educação como um espaço de formação cidadã e crítica.

Dessa maneira, a questão que orienta este texto é: como o neoliberalismo pedagógico impacta a autonomia docente e de que maneira esse processo opressivo se manifesta no cotidiano escolar? Para elaborar possíveis compreensões e respostas à questão posta, é preciso que aprofundemos as relações das políticas neoliberais como política de Estado e suas consequências para a organização das escolas, para as práticas pedagógicas, para a formação de professores e os rebatimentos dessas consequências sobre a autonomia docente.

Após a compreensão dos efeitos maléficos do neoliberalismo sobre o sistema educacional, buscaremos compreender as possibilidades da continuidade do papel profissional e social do professor.

O Neoliberalismo e suas implicações para a Educação

A educação pública no Brasil tem sido progressivamente influenciada por princípios neoliberais, por meio de reformas gerencialistas e da ampliação da presença do setor privado na definição de políticas educacionais. Esse modelo incorpora conceitos do mercado à administração escolar, introduzindo auditorias, controle de desempenho e currículos padronizados, que priorizam conhecimentos técnicos em detrimento de uma formação crítica e emancipatória. Desta forma, o neoliberalismo nega à educação a possibilidade de ser um espaço de autonomia, diversidade, inclusão e criticidade. A diversidade, essencial ao processo educativo, é substituída por currículos rígidos e padronizados, que eliminam disciplinas humanísticas e priorizam conhecimentos técnicos. A prática pedagógica perde seu sentido e sua função social é reduzida a um treinamento voltado para atender às demandas do mercado. Para isso, redefine a relação professor-aluno, transformando-a em uma interação mercantilizada, na qual o docente se torna um executor de diretrizes externas, dissociadas das especificidades dos estudantes (Scalet, 2024, p. 127-128). Essa abordagem intensifica a precarização do trabalho

docente, sobrecarregando professores e desvalorizando suas funções. Ao mesmo tempo, fortalece a ideia de que apenas a educação privada pode garantir qualidade, enfraquecendo a escola pública e limitando o desenvolvimento do pensamento crítico e da interação social.

Os impactos do neoliberalismo vão além do ambiente escolar, comprometendo a formação cidadã e a própria democracia. A educação passa a ser vista como um investimento individual e não como um direito coletivo, aprofundando desigualdades e restringindo a escola a um espaço de treinamento para o mercado de trabalho. Nesse sentido, Saviani (2020) ressalta que a escola pública, historicamente concebida como um instrumento de equidade social e de democratização do conhecimento, vem sendo reconfigurada pelas lógicas neoliberais, que subordinam a educação à racionalidade mercantil. A influência neoliberal na Pedagogia transforma o direito à educação em serviço, conduzindo a uma privatização simbólica da escola pública, que passa a operar segundo os princípios da competitividade, da eficiência e da meritocracia (Saviani, 2008). Essa lógica compromete o potencial emancipador da educação, esvazia o papel formativo da escola e subordina os processos pedagógicos a interesses econômicos.

Freitas (2018, p. 45) aponta que as reformas educacionais pós 2016 fundamentam-se em concepções de livre mercado defendidas por economistas e filósofos políticos associados ao neoliberalismo e à Escola de Chicago, promovendo a privatização, a padronização curricular e a responsabilização meritocrática. Para o autor, esses elementos comprometem a qualidade da educação pública, promovendo sua estagnação e impedindo formas alternativas de aprimoramento. Freitas (2018) argumenta, ainda, que a privatização das escolas impõe um modelo de gestão verticalizado, pautado por princípios empresariais, que promove o individualismo e a competição. Essa abordagem fragmenta a prática educativa, não permitindo práticas colaborativas, afetando tanto professores quanto estudantes.

Nesse viés, escolas que não atingem índices satisfatórios são frequentemente submetidas a reestruturações, incluindo fechamento ou mudanças na gestão, enquanto os professores podem ser demitidos por não atenderem aos critérios de eficiência estabelecidos. Esse modelo reflete uma visão de sociedade orientada pelo livre mercado competitivo, alinhada aos interesses da "nova direita". Freitas (2018) destaca que a reforma empresarial da educação não

apenas gera efeitos negativos, mas também impede o desenvolvimento de soluções colaborativas para melhorar a escola pública. Ao apostar em métodos excludentes e responsabilização verticalizada, tal reforma bloqueia a evolução da qualidade educacional.

Concordamos com o autor quando este enfatiza a necessidade de envolver a comunidade escolar na crítica e na construção da qualidade educacional, com vistas a promover um processo de melhoria que seja negociado de “baixo para cima”, em contraste com a responsabilização imposta de “cima para baixo”. No entanto, a proposta sobre a classe popular realizar suas reivindicações está cada vez mais distante, quer pela falta de organização coletiva, quer pelas dificuldades de alcançar o poder público para estabelecer o diálogo.

Logo, a desvalorização da docência, aliada à tecnificação do ensino, desmotiva novos profissionais a ingressarem na carreira e compromete, sobremaneira, a qualidade educacional. O enfraquecimento da escola pública como um bem coletivo reforça a fragmentação social e a intolerância, privilegiando interesses individuais em detrimento do bem comum. Assim, o neoliberalismo pedagógico não apenas transforma a educação em um produto de mercado, mas também fragiliza os fundamentos da própria democracia.

Nesse contexto, a escola encontra-se impossibilitada de se constituir como um espaço de formação crítica e emancipatória, e configura-se como um ambiente que favorece a produção de subjetividades ajustadas às exigências da competitividade e da eficiência econômica. O neoliberalismo pedagógico não apenas reconfigura o sistema de ensino, como também redefine as interações sociais e a construção do conhecimento. Tello (2013) argumenta que essa abordagem ignora a Pedagogia como um campo autônomo e crítico, substituindo-a por práticas tecnicistas que enfraquecem o papel reflexivo do professor e a diversidade dos alunos.

Tal transformação alinha-se ao processo mais amplo de desintelectualização da docência, esvaziando seu conteúdo crítico e político. O professor passa a ser compreendido como um “prestador de serviço”, desresponsabilizado de sua dimensão formativa da educação e responsabilizado pelos baixos índices de desempenho escolar, em uma lógica meritocrática e individualizante (Saviani, 2008). A redefinição do trabalho docente, nesse contexto, é caracterizada pela perda da autonomia, pelo controle externo dos currículos e pela intensificação do trabalho sob condições precarizadas (Apple, 2003). Além de afetar a

educação, o neoliberalismo pedagógico impacta negativamente toda a sociedade. Ao restringir o ensino a uma lógica mercantilizada, amplia desigualdades sociais e dificulta o acesso a uma educação de qualidade para todos. A escola deixa de ser um espaço de convivência plural e de construção coletiva do conhecimento, gestando uma geração de trabalhadores treinados para executar tarefas, mas sem autonomia intelectual para questionar ou transformar a realidade. Esse modelo favorece a concentração de poder nas elites e inviabiliza a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Para resistir a ele, é necessário um debate crítico sobre seus impactos e a busca por alternativas que reafirmem a educação como um direito fundamental e um instrumento de transformação social.

A Docência no Neoliberalismo: a reconfiguração tecnocrática e o sequestro da autonomia docente

No contexto das reformas educacionais alinhadas à lógica neoliberal, a docência tem sido reconfigurada sob uma perspectiva tecnicista e instrumental. Pimenta (2002) destaca que, desde a década de 1970, intensificou-se um movimento que esvazia o sentido político, ético e reflexivo da prática docente, substituindo-o por uma racionalidade técnica, a qual transforma o professor em um executor de procedimentos padronizados, concebidos por instâncias externas à escola e, muitas vezes, desvinculados da realidade concreta dos educandos. Ao adotar esse modelo, a docência deixa de ser reconhecida como uma prática intelectual e passa a ser tratada como atividade técnica, subordinada à lógica da eficiência, controle e produtividade – princípios fundamentais da racionalidade neoliberal.

Trata-se de um processo que gera a desprofissionalização da carreira docente (Pimenta, 2002), anula a autonomia do professor e limita a sua atuação à aplicação de métodos prescritos, sem espaço para reflexão crítica ou diálogo pedagógico. À vista disso, esvazia-se a possibilidade de uma ação educativa pactuada com a transformação social, comprometendo a formação cidadã e emancipatória dos estudantes. Essa tendência está intimamente relacionada ao Consenso de Washington, formulado na década de 1980, que propôs um conjunto de políticas econômicas promovidas por organizações como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial e o Departamento do Tesouro dos Estados Unidos (Williamson, 1994).

Essas políticas, voltadas para a liberalização do comércio, a privatização de empresas estatais e a austeridade fiscal, reduziram o papel do Estado e afetaram diretamente o sistema educacional, priorizando a eficiência, o controle e a padronização em detrimento de uma educação crítica e transformadora. Por conseguinte, o foco na produtividade e nos resultados mensuráveis resultou em políticas educacionais que enfraqueceram a autonomia dos professores, tratando a educação como uma *commodity* e não como um direito.

No Brasil, essa conjuntura tem imposto uma reconfiguração da prática pedagógica, na qual o professor é percebido não como um intelectual crítico, mas como um técnico que aplica métodos preestabelecidos, sem espaço para a reflexão crítica ou o engajamento político. Esse modelo compromete a função da escola pública, legitimando-a como um território reprodutor de uma lógica que privilegia os interesses do mercado.

No processo de reconstrução democrática em Portugal e na Espanha, após longos períodos de regimes ditatoriais, a valorização da profissão docente tornou-se elemento estratégico para a consolidação de uma educação voltada à emancipação social. Pimenta (2002) e Nóvoa (1992) destacam que, nesses contextos, a formação de professores foi reconhecida como campo fundamental para transformar a escola em um espaço de participação, cidadania e desenvolvimento crítico. A transição democrática impulsionou debates sobre a identidade profissional dos docentes, valorizando a prática reflexiva, a formação continuada e o engajamento político-educacional dos professores.

Em Portugal, por exemplo, houve reformas significativas, como a elevação da formação docente ao nível superior universitário, que fortaleceu a compreensão da docência como prática intelectual e ética, não apenas técnica. Na Espanha, a redemocratização também trouxe à tona a necessidade de resgatar o papel crítico do professor como sujeito de direitos e agente de mudança social. Embora marcadas por tensões e contradições, essas transformações influenciaram o pensamento pedagógico de autores brasileiros, que denunciam os impactos do neoliberalismo na educação e propõem alternativas baseadas em uma prática docente crítica e transformadora.

Essas experiências internacionais têm sido referências importantes para o debate e ações consolidadas no cenário educacional brasileiro, no entanto, é preciso considerar que o campo

da educação está repleto de desafios que dificultam a construção de uma prática docente reflexiva e autônoma. Nesse cenário, torna-se imprescindível a implementação de políticas públicas e práticas institucionais que fortaleçam a valorização da docência e da formação continuada dos professores. Investir na formação crítica e emancipatória dos educadores é essencial para consolidar um *ethos* profissional que resista à lógica tecnocrática e ao esvaziamento do papel pedagógico. A valorização docente deve transcender o reconhecimento meramente simbólico, exigindo condições concretas de trabalho, autonomia pedagógica e acesso a espaços de reflexão coletiva. Somente por meio do fortalecimento da identidade docente e da qualificação profissional é possível enfrentar os desafios impostos pelas reformas educacionais neoliberais e reconstruir a escola.

Segundo Nóvoa (1992), as estratégias adotadas nas políticas educacionais e nos modelos de gestão escolar têm contribuído para enfraquecer a capacidade do docente de se posicionar como sujeito crítico e protagonista no processo educativo. Uma das principais estratégias que minam essa possibilidade, de acordo com o autor, é a implementação de uma educação orientada para resultados imediatos e mensuráveis. Esse modelo de gestão da educação, voltado para a eficiência e padronização, subordina o professor a procedimentos preestabelecidos, muitas vezes distantes da realidade dos alunos e do contexto escolar. O foco no controle, na avaliação quantitativa e na produtividade cria uma armadilha para a reflexão crítica, já que a prática docente é reduzida a uma repetição de métodos, sem espaço para a autoria ou para a análise crítica das situações que surgem em sala de aula.

A desprofissionalização da docência (Nóvoa, 1992), resultante da diminuição da autonomia pedagógica dos professores, retira do docente a possibilidade de questionar ou adaptar as políticas educacionais às necessidades concretas de seus alunos. Essa perda de protagonismo está diretamente ligada à fragmentação do trabalho docente e à imposição de uma lógica de conformidade e subordinação. Além disso, o autor sublinha que a falta de tempo e as condições precárias de trabalho também enfraquecem a capacidade de reflexão crítica dos professores. A sobrecarga de tarefas administrativas, associada à pressão por resultados e ao esvaziamento das funções pedagógicas essenciais, impede que o professor se dedique ao exercício da reflexão sobre sua prática. Em vez de ser um espaço de aprendizagem e

crescimento profissional, a escola transforma-se em um local de exaustão e conformismo, criando um ciclo vicioso que limita o protagonismo e a transformação do trabalho docente.

Em um cenário como esse, a docência deixa de ser compreendida como uma prática intelectual e se torna uma atividade burocrática e passiva. Para Nóvoa (1992), é fundamental reverter esse quadro, oferecendo aos professores condições para que possam se posicionar como sujeitos históricos e reflexivos, capazes de questionar, interagir criticamente com o contexto escolar e exercer sua autonomia profissional. Isso envolve garantir a autoria pedagógica, promover a valorização profissional, melhorar as condições de trabalho e criar espaços de formação contínua que estimulem a reflexão crítica e o diálogo entre os educadores.

As estratégias que minam a reflexão crítica e o protagonismo do professor estão, em grande parte, relacionadas a modelos educacionais que priorizam a conformidade, o controle e a padronização, na medida em que enfraquecem a autonomia e o espaço para a autoria pedagógica. Para reverter esse quadro, urge resgatar a educação como um campo de ação crítica e transformadora, em que o professor é visto como protagonista de um processo de emancipação e não como um executor de tarefas.

A Função Social do Docente diante das transformações Neoliberais

Qual é a função social do docente em tempos de profundas transformações educacionais conduzidas pela realidade neoliberal? Pode o professor ainda resistir como um intelectual crítico frente às transformações impostas à escola? Em um cenário marcado por reformas neoliberais, o exercício da docência é desafiado em sua essência. A função social do professor, nesse contexto, ultrapassa a mera transmissão de conteúdos: ela envolve o compromisso ético e político com a formação de sujeitos autônomos, críticos e capazes de intervir na realidade. Apesar dos dispositivos de precarização – como a terceirização, a sobrecarga de tarefas administrativas, a cultura da performatividade e a desprofissionalização –, ainda há brechas que permitem resistir.

O cotidiano escolar, embora tensionado pela lógica neoliberal, continua sendo um espaço de disputa simbólica e prática. Nessas fissuras do sistema, o professor pode afirmar sua reexistência como sujeito político, reinventando a docência como prática de liberdade e como

campo de luta por uma educação emancipadora. A resistência, assim, não se dá apenas nos grandes movimentos, mas nas ações miúdas, silenciosas e persistentes que, paulatinamente, desafiam a lógica dominante e mantêm viva a esperança de uma escola comprometida com a justiça social.

A concepção do professor como intelectual crítico, conforme defendida por autores como Giroux (1997) e Apple (2003), entre outros, pressupõe autonomia, reflexão e engajamento político. Ser um professor intelectual crítico significa resistir à instrumentalização da docência promovida pelo neoliberalismo e afirmar a educação como prática de liberdade (Freire, 1996). Trata-se de um compromisso com a formação integral dos sujeitos, com a justiça social e com a construção de uma escola pública democrática. A resistência docente, portanto, não é apenas possível, mas necessária diante da colonização do espaço escolar por lógicas de mercado que negam o caráter coletivo, emancipador e político da educação.

Não obstante os limites impostos pelo cenário atual, é preciso reconhecer que o trabalho docente não se reduz à alienação. Muitos professores resistem por meio de práticas pedagógicas emancipadoras, da participação em sindicatos, coletivos e movimentos sociais, e da reinvenção cotidiana da sala de aula como espaço de diálogo, crítica e transformação (Giroux, 1997). A resistência também se expressa nos processos críticos de formação continuada e no fortalecimento de redes colaborativas entre educadores. Assim, mesmo em um cenário adverso, a docência pode ainda abrigar e alimentar práticas contra-hegemônicas.

Contreras (2002) nos lembra que a docência crítica não nasce espontaneamente; ela precisa ser construída em meio à tensão entre estrutura e ação. Ser um intelectual crítico exige enfrentar contradições, ambivalências e disputas simbólicas. Sacristán (1998) reforça que a escola não é um espaço neutro, mas um campo onde se travam batalhas ideológicas, sendo o professor peça central nesse enfrentamento. Nesse sentido, resistir é também reinventar a prática pedagógica como lugar de potência, não apenas de reprodução.

Contudo, não se pode romantizar essa resistência. O projeto neoliberal atua intensamente na fragmentação da identidade docente, na intensificação do trabalho, na sobrecarga burocrática e na cultura da performatividade, produzindo esgotamento e despolitização. Marcelo García (1999) destaca que as condições concretas do trabalho escolar

muitas vezes dificultam a reflexão crítica, ao passo que reforçam a lógica da obediência e do conformismo.

A resistência docente hoje é, ao mesmo tempo, fragilizada e reinventada. Resiste quem, mesmo sem as condições ideais, insiste em ensinar com ética, compromisso e consciência social. Resiste quem transforma a escuta em prática pedagógica, quem inscreve no cotidiano da escola a possibilidade de outros mundos possíveis. Assim, mais do que uma função individual, ser intelectual crítico é uma construção coletiva e histórica, que desafia os limites do presente e aponta para horizontes de emancipação.

Entre a precarização e a utopia: a docência como prática emancipadora

Compreendemos a docência como uma prática profundamente ética, política e transformadora. Para Freire (1996), educar exige coragem, criticidade e compromisso com a dignidade humana. Ser professor, portanto, implica assumir uma postura reflexiva e investigativa diante da própria prática, reconhecendo que ensinar é também um ato de aprender e de transformar o mundo. Nesse sentido, Freire (1996) propõe que a atividade docente seja orientada por saberes fundamentais, como o rigor metodológico, a escuta sensível, o respeito ao saber dos educandos e a coerência ética entre discurso e prática. A educação em Freire (1996) deve ser vivida como um ato de amor, esperança e criação, capaz de promover a leitura crítica da realidade e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e solidária.

O professor, portanto, é convocado a atuar como mediador no processo de emancipação dos sujeitos, reconhecendo a identidade cultural dos alunos e rejeitando qualquer forma de discriminação. Entretanto, diversos fatores dificultam a realização de uma docência transformadora e comprometida com essa questão. A principal barreira apontada por Freire (1996) é a desumanização da educação, impulsionada por modelos que reduzem o professor a transmissor de conteúdos. A chamada “educação bancária” suprime o diálogo e impede a construção coletiva do conhecimento, transformando alunos em receptores passivos e professores em executores de programas predefinidos. Essa crítica é compartilhada por Giroux (2001), que denuncia os impactos do neoliberalismo sobre a prática docente. Sob as lógicas de mercado, a educação passa a ser regida por princípios que transformam a escola em um espaço

de controle e a docência em uma atividade burocrática. Giroux aponta que esse cenário conduz à proletarianização do trabalho docente, marcado pela perda de autonomia, pela padronização curricular e pela eliminação de espaços de criação pedagógica e engajamento político.

A precarização do trabalho docente é outro elemento central nesse processo. Os cortes orçamentários, a falta de infraestrutura nas escolas públicas e a sobrecarga de tarefas administrativas dificultam o exercício da docência crítica. Marcelo García (1999) e Nóvoa (2009) também enfatizam que essas condições comprometem o desenvolvimento profissional docente, impedindo a construção de uma identidade profissional baseada na autonomia e na reflexão. Além disso, o enfraquecimento da participação política dos educadores nos processos de decisão sobre currículo e metodologias, intensificado por políticas educacionais centralizadoras e autoritárias, restringe ainda mais as possibilidades de uma prática pedagógica transformadora. Giroux (2005) ressalta que a exclusão do professor dos espaços deliberativos representa uma tentativa de neutralizar o potencial emancipador da educação, subordinando-a aos interesses do capital.

Diante disso, repensar a docência para além das imposições neoliberais é também um movimento de resistência. Mesmo em meio às adversidades, ainda é possível cultivar práticas educativas baseadas na escuta, no diálogo, na solidariedade e na construção coletiva do saber. O compromisso possível é aquele que se ancora na resistência cotidiana dos educadores, que, apesar dos limites, seguem reinventando a escola como espaço de luta e de transformação. Resistir à lógica da mercantilização da educação e afirmar o direito à formação crítica é, em si, um compromisso político e ético. Reafirmar a centralidade do professor como intelectual crítico e afirmar a centralidade da educação na construção de um projeto democrático de sociedade é fazer da sua prática uma permanente reinvenção da esperança e da liberdade.

Do que precisa um professor? A construção do *ethos* docente como condição de resistência

Mais do que instrumentos pedagógicos ou domínio técnico, o professor precisa, sobretudo, de condições para a construção de um *ethos* profissional que sustente sua identidade, sua autonomia e sua ação pedagógica transformadora. Para autores como Nóvoa (1992), a profissionalidade docente não pode ser reduzida a uma função instrumental; ela deve ser

pensada como um processo histórico, social e ético de constituição de sujeitos capazes de agir criticamente sobre a realidade.

Nóvoa (1992) defende que a formação docente deve ser vivida como um espaço de reflexão sobre si mesmo, sobre o ofício e sobre a sociedade. O professor precisa de tempo, espaço e reconhecimento para se constituir como sujeito de saber e de ação. Nesse sentido, a construção do *ethos* docente exige investimento em percursos formativos que favoreçam a autonomia, o diálogo entre pares, a partilha de experiências e a reflexão crítica sobre a prática.

Por sua vez, Sacristán (1998) ressalta que o *ethos* do professor está diretamente relacionado ao modo como ele compreende seu papel na escola e na sociedade. Um professor que se vê apenas como transmissor de conteúdos dificilmente atuará como sujeito político e transformador. Para que haja um *ethos* docente comprometido com a emancipação, é necessário romper com modelos autoritários e tecnicistas de formação e atuação, que reduzem o professor a executor de políticas alheias à sua realidade.

Em seus estudos Paulo Freire (1996) sustenta que o professor precisa de coragem ética para ensinar, sensibilidade para escutar, humildade para aprender e ousadia para transformar. O autor nos lembra que ninguém nasce pronto para ser professor: torna-se professor na prática reflexiva e dialógica, no engajamento com a realidade concreta dos educandos. Ensinar, para ele, é um ato de amor e esperança, mas também de luta e compromisso político com a libertação dos oprimidos.

Todavia, o professor precisa de reconhecimento profissional, de condições dignas de trabalho, de tempo para estudar e refletir, de autonomia pedagógica, de formação continuada crítica, de inserção em coletivos e redes de apoio. Precisa, sobretudo, ser compreendido como sujeito histórico, produtor de saber e agente político. Somente assim poderá construir um *ethos* docente forte o suficiente para resistir às pressões desumanizantes do neoliberalismo e reinventar, cotidianamente, a escola como espaço de dignidade, diálogo e transformação social.

A Formação Docente hoje: pensar, protagonizar e deliberar

Pensar sobre a formação docente hoje exige compreender que ser professor vai muito além da aquisição de técnicas ou do domínio de conteúdos curriculares. A docência, em sua

essência, é uma prática política, social e ética. Portanto, o professor só será verdadeiramente professor se puder pensar, protagonizar e deliberar sobre sua ação pedagógica, seu papel social e os desafios de sua prática cotidiana. Isso implica reconhecer o educador como sujeito histórico, dotado de intencionalidade e capaz de intervir criticamente na realidade escolar.

No entanto, o cenário atual da formação de professores ainda é marcado por fragmentação, tecnicismo e ausência de espaços coletivos de construção do saber. Conforme aponta Nóvoa (1992), a profissionalidade docente não pode ser pensada de maneira isolada ou individualizada, mas deve se constituir em um processo de elaboração coletiva, sustentado pelo diálogo, pela escuta e pela partilha de experiências. A ausência de ambientes institucionais que promovam a reflexão conjunta entre pares compromete profundamente a construção da identidade docente e o fortalecimento da autonomia profissional.

Sacristán (1998), por sua vez, critica os modelos formativos centrados na reprodução de conteúdos e na submissão a políticas educacionais autoritárias, que impedem o professor de atuar como agente transformador. Para o autor, é fundamental que o professor seja inserido em coletivos pedagógicos capazes de agregar, organizar e potencializar sua ação, pois somente por meio do diálogo e da participação é possível sustentar práticas pedagógicas críticas e criativas.

A formação docente, portanto, deve se configurar como um espaço de elaboração coletiva e de resistência ativa, no qual o professor possa repensar constantemente sua prática, à luz de seus contextos, desafios e compromissos ético-políticos. Isso requer políticas públicas que garantam tempo, condições de trabalho, acesso à formação continuada crítica e redes de apoio institucional que valorizem o professor como sujeito de saber e de ação.

Diante do avanço das políticas neoliberais e do esvaziamento do papel pedagógico dos educadores, reivindicar uma formação docente que favoreça o pensamento crítico, o protagonismo e a deliberação é um imperativo ético e político. Trata-se de resgatar a centralidade do professor na construção de uma escola pública democrática, capaz de formar sujeitos autônomos, solidários e comprometidos com a transformação social.

Considerações Finais: Formação docente como ato político e coletivo

A análise empreendida ao longo deste artigo evidencia que a docência, em tempos de neoliberalismo pedagógico, está sob constante ataque e vem sendo reduzida a uma função técnica e subordinada a lógicas mercadológicas. A autonomia docente, antes compreendida como uma condição indispensável para a práxis pedagógica crítica, tem sido sistematicamente sequestrada por reformas gerencialistas, currículos padronizados e políticas que esvaziam o papel formativo e transformador do professor.

No entanto, reafirmamos que não há prática docente possível sem pensamento crítico, protagonismo e deliberação coletiva. O professor só será, de fato, educador quando puder refletir sobre sua ação, decidir a partir de sua realidade concreta e atuar com liberdade pedagógica. Isso exige condições objetivas e subjetivas: reconhecimento profissional, tempo para estudar, espaços de diálogo, inserção em redes colaborativas e acesso a processos formativos emancipadores.

Como destacam Nóvoa (1992) e Sacristán (1998), a formação docente não é neutra, tampouco se esgota em cursos ou programas técnicos: ela deve ser pensada como um processo contínuo, coletivo e ético-político, que favoreça a construção de um ethos profissional comprometido com a transformação social. Paulo Freire (1996) já nos advertia que educar é um ato de coragem e esperança, e que o professor precisa ser sujeito de sua prática para que possa contribuir com a formação de sujeitos críticos, autônomos e solidários.

Nesse sentido, torna-se urgente defender uma formação docente que valorize o pensamento, a escuta e a autoria, rompendo com modelos autoritários e tecnicistas. É necessário resgatar a escola como espaço de criação coletiva, de experimentação pedagógica e de reinvenção cotidiana, onde o professor, como intelectual crítico, possa resistir e transformar a realidade educacional.

A docência, portanto, só se sustenta como prática política se estiver ancorada em projetos coletivos, em espaços de deliberação compartilhada e no compromisso com a justiça social. Entre a precarização e a utopia, a esperança pedagógica renasce quando o professor se reconhece como protagonista de sua história e construtor de novos mundos possíveis.

Referências

APPLE, Michael. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Saberes pedagógicos: entre epistemologia e prática. In: D'ÁVILA, Cristina; MARIN, Alda Junqueira; FERREIRA, Lúcia Gracia; FRANCO, Maria Amélia Santoro (org.). **Didática: saberes estruturantes e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2019. p. 65-88.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601–614, jul./set. 2015.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro; MOTA, Guadalupe Corrêa. Do humanismo crítico ao neoliberalismo pedagógico: caminhos de resistência. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 14, n. 36, p. 1029–1043, 2022.
<https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1394/1072/3679>.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; SCALET, Daniela Gardini. Docência crítica: uma práxis que constrói vocações. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 37, p. 825–844, 2023.
<https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/66169>

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: novos e velhos atores**. Campinas: Mercado de Letras, 2018.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica do aprendizado**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GIROUX, Henry. **Teoria e resistência em educação: uma pedagogia para a oposição**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GIROUX, Henry. Professores como intelectuais públicos. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, n. 89, p. 15–39, 2005.

KINCHELOE, Joe. **Conhecimento crítico e pesquisa educacional**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**. Campinas: Autores Associados, 2004.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

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

NÓVOA, Antonio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. São Paulo: Cortez, 2002.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Professores: cultura e identidade**. Porto Alegre: Artmed, 1999

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 14. ed. São Paulo: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 47. ed. Campinas: Autores Associados, 2020.

SCALET, Daniella Gardini. **Autonomia docente sob regulação neoliberal: desafios e perspectivas a partir da prática de professores**. 2023. 356 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2023.

SCALET, Daniella Gardini. Neoliberalismo e educação: entre o controle e a resistência docente. In: GALLEÃO, Antonio Miranda; FRANCO, Maria Amélia Santoro (org.). **Novos atores na educação superior brasileira: dilemas e possibilidades**. Curitiba: Editora CRV, 2023.

TELLO, César. Apresentação. In: TELLO, César (org.). **Epistemologías de la política educativa: posicionamentos, perspectivas y enfoques**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 11-20.

WILLIAMSON, John. O que o Consenso de Washington entende por reforma de políticas. In: WILLIAMSON, John (org.). **Ajuste na América Latina: o quanto aconteceu?** São Paulo: Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas, 1994. p. 5-38.