

Formação inicial de professores no Brasil, em Portugal e na Europa (2014-2024): o avanço da privatização a pretexto da escassez de docentes

*Initial teacher training in Brazil, Portugal, and Europe (2014-2024):
the advance of privatisation under the pretext of teacher shortages*

*Formación inicial del profesorado en Brasil, Portugal y Europa (2014-2024):
el avance de la privatización con el pretexto de la escasez de docentes*

Fernando Ilídio Ferreira¹
Universidade do Minho (Portugal)

Maria Célia Borges²
Universidade Federal de Uberlândia (Brasil)

Teresa Sarmiento³
Universidade do Minho (Portugal)

Leonice Matilde Richter⁴
Universidade Federal de Uberlândia (Brasil)

Resumo: As mudanças induzidas pelo neoliberalismo têm na mira a privatização do setor público e, especificamente, da educação pública. Neste trabalho analisamos, em particular, as políticas de formação inicial de professores no Brasil, em Portugal e na Europa, considerando-se os principais marcos legais das duas últimas décadas, abrangendo o denominado Processo de Bolonha. Defendemos que elas se inscrevem numa agenda global conduzida por organizações supranacionais como a OCDE e a União Europeia, incluindo filantrópicas e redes globais, como a Teach For All; que estamos a assistir a um apressuramento da agenda de privatização, aproveitando a crescente indeterminação de fronteiras entre os setores público e privado; e que o problema emergente da escassez de professores está a ser utilizado como pretexto para a expansão e consolidação daquela rede e do seu programa de formação acelerada iniciado nos anos 1980/90 e apresentado hoje como “Programa de Desenvolvimento de Liderança”.

Palavras-chave: Neoliberalismo; Políticas públicas globais; Privatização; Formação de Professores; Teacher For All.

¹ Doutor em Estudos da Criança, pela Universidade do Minho, Mestre em Ciências da Educação, pela Universidade do Porto, e Licenciado em Educação Infantil e Básica Inicial pela Uminho. Professor Associado da Universidade do Minho, Portugal, integrado no Departamento de Ciências Sociais da Educação do Instituto de Educação. E-mail: filidio@ie.uminho.pt; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8608-6700>.

² Pós-doutora e Doutora em Educação na FEUSP e UMINHO. Professora Titular da Universidade Federal de Uberlândia, atuando na graduação e pós-graduação da Faculdade de Educação (FACED). E-mail: mariacelia@ufu.br; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5445-023X>.

³ Doutora em Estudos da Criança pela Universidade do Minho. Atua no Departamento de Ciências Sociais da Educação e ao Centro de Investigação em Estudos da Criança na UMinho e é Diretora do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo. E-mail: tsarmiento@ie.uminho.pt; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2371-399X>.

⁴ Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da UFU, com Estágio Científico Avançado na Universidade do Minho/PT. Professora Associada na Universidade Federal de Uberlândia, atuando na graduação e pós-graduação da Faculdade de Educação (FACED). E-mail: leonice@ufu.br; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9049041703208746>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7109-3257>.

Abstract: The changes brought about by neoliberalism aim to privatize the public sector and, specifically, public education. In this paper, we analyse initial teacher training policies in Brazil, Portugal, and Europe, considering the main legal milestones of the last two decades, including the so-called Bologna Process. We argue that these policies are part of a global agenda driven by supranational organisations such as the OECD and the European Union, including philanthropic organisations and global networks such as Teach For All; that we are witnessing a rush to privatise, taking advantage of the growing blurring of boundaries between the public and private sectors; and that the emerging problem of teacher shortages is being used as a pretext for the expansion and consolidation of that network and its accelerated training programme, which began in the 1980s/90s and is now presented as a ‘Leadership Development Programme’.

Keywords: Neoliberalism; Global public policies; Privatisation; Teacher training; Teacher For All.

Resumen: Los cambios inducidos por el neoliberalismo tienen como objetivo la privatización del sector público y, en concreto, de la educación pública. En este trabajo analizamos, en particular, las políticas de formación inicial del profesorado en Brasil, Portugal y Europa, teniendo en cuenta los principales hitos legales de las dos últimas décadas, incluyendo el denominado Proceso de Bolonia. Defendemos que estas políticas se inscriben en una agenda global impulsada por organizaciones supranacionales como la OCDE y la Unión Europea, incluyendo organizaciones filantrópicas y redes globales como Teach For All; que estamos asistiendo a una aceleración de la agenda de privatización, aprovechando la creciente indeterminación de las fronteras entre los sectores público y privado; y que el problema emergente de la escasez de profesores se está utilizando como pretexto para la expansión y consolidación de esa red y de su programa de formación acelerada iniciado en los años 1980/90 y presentado hoy como «Programa de Desarrollo del Liderazgo».

Palabras clave: Neoliberalismo; Políticas públicas globales; Privatización; Formación docente; Teacher For All.

Received on: 02 de Janeiro de 2025

Accepted on: 28 de março de 2025

Introdução

À data em que concluímos a escrita deste artigo sucedem-se acontecimentos que mostram despidoradamente como está a intensificar-se a agenda global de privatização da educação, que inclui entre as suas principais vertentes a formação inicial de professores. Esta agenda neoliberal tem vindo a impor-se desde a década de 1980, primeiro em países como o Reino Unido e os EUA e, progressivamente, à escala global e de forma explícita e agressiva, provocando a “erosão da educação pública como projeto de democratização” (Säfström, 2022, p. 349). Sendo um dos principais esteios da educação pública, os professores e a formação docente têm estado sob ataque (Saltman, 2007; Sleeter, 2008; Giroux, 2010; Freitas, 2012; Gilbert, 2019), mediante estratégias de encurtamento da duração e de imposição de um currículo de feição instrumental, tecnicista empiricista. Apresentamos de seguida dois

exemplos dos avanços do neoliberalismo educacional, comandado por organizações internacionais como a OCDE, o Banco Mundial, a União Europeia e a UNESCO, incluindo filantrópicas e redes globais, como a Teach For All. (Zeichner, Peña-Sandoval, 2015; Saura, 2016; Williamson, 2018; Kurz, Do Amaral, 2023).

O primeiro remete para acontecimentos provocados por Donald Trump (EUA), nomeadamente, a ordem executiva assinada em março de 2025, visando o desmantelamento do Departamento da Educação. (The Wall Street Journal, 20 de março de 2025). Esta agência foi criada em 1979 para supervisionar o financiamento das escolas públicas, administrar empréstimos a estudantes e gerir programas de ajuda a estudantes com baixos rendimentos e a sua extinção insere-se na estratégia de “corte de gastos” definida por Trump e os seus aliados, especialmente Elon Musk. Aquela ordem incumbe a recém-confirmada Secretária de Educação, Linda McMahon, antiga CEO da World Wrestling Entertainment (WWE), de tomar “todas as medidas necessárias para facilitar o fim do Departamento de Educação”. Os argumentos vão além do corte de gastos, pois baseiam-se na acusação de que esta agência está a “doutrinar os jovens com material racial, sexual e político inapropriado”. A ordem executiva determina que os programas ou atividades que recebam fundos do departamento não desenvolvam “iniciativas de diversidade, igualdade e inclusão, nem ideologia de género”. Porém, como o encerramento de uma agência em nível ministerial não pode ser efetuado sem legislação do Congresso – um projeto de lei necessita de 60 votos e a maioria dos republicanos no Senado é insuficiente (53-47) – Trump contorna essa obrigação não a extinguindo formalmente, mas transferindo funções para outras agências e efetuando cortes drásticos nos programas e no pessoal. Entretanto, a Secretária de Educação já confirmou o despedimento de cerca de 1300 pessoas (cerca de metade dos funcionários) como primeiro passo para o encerramento total desse Ministério.

O segundo exemplo, aparentemente díspar, mas convergindo igualmente para a agenda neoliberal da educação, prende-se com o crescente alastramento da rede global Teach For All (TFAll), iniciada na década de 1980, à época com a denominação Teach For America. Trata-se de um programa de formação acelerada de jovens licenciados de diversas áreas de formação académica, como resposta ao problema da escassez de professores. Em 1989, Wendy Kopp concebeu, na sua tese de licenciatura concluída na Universidade de Princeton, um programa de formação ultrarrápido (5 a 7 semanas) de jovens licenciados de várias áreas de formação académica, para ensinar em escolas urbanas localizadas em contextos vulneráveis. A partir de 1990, ano inaugural, o programa não só atraiu licenciados de “elite”, como também financiamento público e privado proveniente de grandes fundações filantrópicas, governos e

organizações multilaterais. A sua expansão foi de tal ordem que, de acordo com os números divulgados no site da TFAI: “13.000 jovens a dar aulas a mais de 1 milhão de crianças em salas de aula de toda a rede global”. Os avultados financiamentos são o principal alicerce desta grande e rápida expansão: 500 licenciados recrutados no primeiro ano; 3600 selecionados em 2008, entre os 25000 candidatos, sendo o orçamento à época superior a 122 milhões de dólares; e 4100 selecionados em 2015, dos 40 mil jovens que se candidataram, tendo o orçamento ultrapassado neste ano os 300 milhões de dólares (Site da Teach For All, <https://teachforall.org/>).

Os dois exemplos são ilustrativos do sentido das mudanças em curso, inscritas numa “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação” (Dale, 2004). Apesar de o problema da escassez de professores estar a ser considerado uma espécie de desastre natural, ele é fruto da ação política – ou inação, que tem o mesmo sentido estratégico – visando reduzir ainda mais o investimento público na educação. Como veremos adiante, a TFAI, tal como as organizações afiliadas em cerca de 60 países, está a ser apoiada, além de financeiramente por grandes empresas e entidades filantrópicas, também por poderes públicos e atores políticos e ainda por personalidades e instituições do mundo académico.

1. A formação de professores no Brasil e na Europa: a escassez de professores como pretexto para a aceleração da agenda neoliberal

Nesta secção analisamos as mudanças em curso nas políticas relacionadas à formação inicial de professores no Brasil, em Portugal e na Europa, considerando os principais marcos legais que atravessam o período dos últimos dez anos, ainda referenciando documentos anteriores para contextualizar diacronicamente o período em análise, designadamente, no caso do Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/1996 (Brasil, 1996) e, em relação a Portugal, o denominado Processo de Bolonha, ao qual está associado o Decreto-Lei nº 43/2007. (Portugal, 2007). Nos últimos dez anos, especificamente, evidenciam-se a Resolução 02 de 2015, a Resolução 02 de 2019 e a Resolução 04 de 2024 (Brasil, 2015, 2019, 2024) e os Decretos-Lei 79/2014 e 9-A/2025 (Portugal, 2014, 2025).

1.1 Um panorama da formação de professores no Brasil

A expansão da atuação da iniciativa privada na formação de professores no Brasil tem se intensificado, manifestando-se tanto pela ampliação da oferta de cursos de formação inicial

por instituições privadas quanto pela aquisição de vagas financiadas por programas governamentais, como o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) e o Programa Universidade para Todos (Prouni). O Fies, por sua vez, é uma iniciativa do Governo Federal que financia a graduação de estudantes em cursos presenciais; já o Prouni concede bolsas de estudo em instituições privadas de ensino superior. Ambos configuram mecanismos de transferência direta de recursos públicos para o setor educacional privado e colaboram para a ampliação de matrículas em instituições privadas. Atualmente, de acordo com os dados do Censo da Educação Superior 2023, a maior parte da formação nos cursos de licenciatura ocorre em instituições privadas de ensino superior.

Das mais de 1,7 milhões de matrículas em licenciaturas, 67,1% (1.148.576) foram registradas em instituições privadas e 32,9% (562.407), nas públicas. As matrículas em licenciaturas presenciais representaram 80,3%, no universo da rede pública. Já ao analisar somente a rede privada, verifica-se que 90% das matrículas foram em cursos EaD. Quando se trata do ingresso em cursos de licenciatura, nota-se que, na rede pública, 70,2% deles ocorreram em cursos presenciais. Em contraponto, na rede privada, 93,5% dos alunos ingressaram na EaD (Inep, 2023).

Tais dados revelam que, atualmente, as vagas em instituições públicas correspondem a menos de um terço da formação docente no Brasil. Nos dois terços restantes, sob responsabilidade da iniciativa privada, destacam-se que 90% das matrículas ocorrem na modalidade de Educação a Distância (EaD). Esse cenário evidencia a mercantilização da formação de professores, na medida em que a concepção predominante tem sido majoritariamente conduzida pelo setor privado, com ênfase significativa na modalidade EaD. Para além desse processo direto e de outros mecanismos de caráter privatista, observa-se uma expressiva presença de representações de interesses privados na disputa pela formulação das normativas legais que orientam a formação docente no país. Tal influência torna-se particularmente evidente nos embates em torno das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, sobretudo ao longo da última década – período em que foram publicadas três versões dessas diretrizes (Brasil, 2015, 2019, 2024). Como se analisa neste texto, ainda que todas estabeleçam, em comum, a exigência de uma formação geral com carga horária mínima de 3.200 horas, conforme apresentado no Quadro 1, elas assumem concepções substancialmente distintas sobre a formação docente.

Quadro 1 – Estrutura curricular normatizada pelas Resoluções 02/2015; 02/2019 e 04/2024

ESTRUTURA E CURRÍCULO			
	Resolução 02/2015	Resolução 02 2019	Resolução 04/2024
Carga horária total	3.200h	3.200h	3.200h
Organização da formação geral e específica	2.200h para núcleo I de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais e II de estudos integradores para enriquecimento curricular.	Grupo I 800h: base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais. II - Grupo II: 1.600h, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos.	Núcleo I 880h: Estudos de Formação Geral composto pelos conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a compreensão do fenômeno educativo e da educação escolar e formam a base comum para todas as licenciaturas. Núcleo II 1.600h: Conteúdos Específicos das áreas de atuação profissional composto pelos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento definidos em documento nacional de orientação curricular para a Educação Básica e pelos conhecimentos necessários ao domínio pedagógico desses conteúdos.
Atividades acadêmicas de extensão			320h
Prática	400h - prática como componente curricular	400h - prática dos componentes curriculares	
Estágio supervisionado	400h	400h	400h
Atividades teórico-práticas de aprofundamento	200h		

Fonte: Resolução 02/2015; 02/2019 e 04/2024.

Impulsionado pelas diretrizes estabelecidas na Estratégia 15.4 da Meta 15 do Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2014–2024), teve início, no país, um movimento voltado à construção de novas diretrizes para a formação de professores da educação básica. Esse movimento foi marcado por amplo processo participativo, culminando em 2015 na promulgada da Resolução CNE/CP nº 2/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Esta foi considerada a legislação mais completa e com maior aprovação entre as associações educacionais (Anfope, Anpae, Anped⁵, entre outras). Richter e Borges (2019)

⁵ Anfope: Associação nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. ANPAE: Associação Nacional de Política e Administração em Educação. ANPED: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação.

defendem que esta Resolução sustenta a ideia de que todos os cursos de formação de professores do país devem ter uma sólida formação teórico-prática e interdisciplinar, que deve dialogar e interagir com as instituições de Educação Básica, em consonância às especificidades da região onde a escola está inserida, com abordagem das questões socioculturais como princípios de equidade. Relativamente à organização curricular dos cursos de formação de professores, conforme o Quadro 1, esta Resolução define, quanto à sua duração, que terão, no mínimo, 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, ao longo de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos. Para Coimbra (2020), este documento legal pode ser considerado de “resistência”, na medida em que reafirma o perfil de formação de professores no Brasil que foi implementado em 2002 e incorpora as demandas anfopeanas no debate sobre formação docente no Brasil, atinentes à ampliação da carga horária total do curso; ao estabelecimento da relação entre formação inicial e continuada; à articulação, de forma mais orgânica entre teoria e prática; e ainda à valorização do profissional docente. A Resolução 2, 2015 revela, assim, “uma concepção de formação que vê os professores e as professoras como sujeitos no processo de formação, considerando a relevância da unidade entre teoria e prática, da reflexão crítica sobre a prática, da práxis e do diálogo para a formação” (Porto; Lima, 2016, p. 193).

Contudo, a Resolução CNE/CP nº 2/2015 (Brasil, 2015) sofreu intensos ataques e, a partir de novos dispositivos legais, desencadeou-se um processo orquestrado que culminou em sua revogação. No bojo desse processo, ocorrido durante o governo Michel Temer (2016–2019), foi aprovada a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a ser obrigatoriamente observada ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. No entanto, tal documento contempla apenas as duas primeiras etapas da educação básica — a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. A etapa do Ensino Médio, por sua vez, foi posteriormente regulamentada pela Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018.

Desde a aprovação da BNCC que orienta o planejamento, a elaboração e a implementação do currículo, muitas têm sido as críticas a este documento, pois assume, segundo ampla literatura, um caráter eminentemente técnico, com objetivos, metas e procedimentos de avaliação padronizados, com a intenção de formar rapidamente para atender às necessidades do mercado de trabalho. Logo após a sua publicação, surgiram intensas críticas aos seus pressupostos, conteúdos e intenções, nomeadamente, as de Dourado e Oliveira (2018), que, de forma contundente, salienta seis características de cunho neoliberal da BNCC:

- a) ênfase na regulação e controle do sistema educacional sobre o trabalho dos professores e das escolas, contribuindo, paradoxalmente, para secundarizar e/ou desqualificar o trabalho docente e para responsabilizar os professores pelo desempenho dos estudantes;
- b) entendimento restrito e conteudista da Base Nacional Curricular, visto como currículo único nacional com relação de conteúdos mínimos prescritivos (competências e habilidades);
- c) vinculação estreita entre currículo e avaliação em larga escala, configurando a centralidade nos resultados obtidos pelos estudantes nas provas nacionais de Português e Matemática, mais do que com os processos de formação;
- d) enfoque curricular tecnicista, centrado em objetivos de aprendizagem e aferição de aprendizagens baseadas em competências;
- e) ausência de articulação com as demais modalidades da educação nacional que compõe a Educação Básica, como a EJA e a Educação Profissional e Tecnológica;
- f) falta de articulação no tocante à concepção e diretrizes da Educação Básica, tendo em vista a construção de uma educação formadora do ser humano, cidadão, capaz de influir nos rumos políticos e econômicos do país, capaz de criar novos conhecimentos, de criar novas direções para o nosso futuro comum (Dourado; Oliveira, 2018, p. 41. Grifos nossos).

Da mesma forma, Santos e Orso (2020, p. 169) afirmam que “[...] ficou evidente a tentativa de criar no país uma política curricular homogeneizadora, esvaziada de conteúdos e pobre de conhecimentos, ao sabor das elites, desejosas de manter os trabalhadores alienados, condição para perpetuação de seus privilégios”. A BNCC subordina-se, assim, claramente, ao projeto neoliberal da formação e da pedagogia por competências (Pykocz, Benites, 2023; Ferreira, 2024), segundo o qual basta ao indivíduo possuir um conjunto de técnicas, destrezas e habilidades que lhe permitam aplicar acriticamente, sem filtros teóricos e reflexividade, os recursos tecnológicos e didáticos produzidos por grandes empresas que encontram no campo escolar uma oportunidade ímpar para se expandirem.

A análise crítica à BNCC e ao seu processo de formulação ganha relevância no debate sobre a formação de professores, especialmente porque os Artigos 17 e 14, respectivamente das Resoluções nº 2/2017 e nº 4/2018, estabelecem que os currículos dos cursos de formação docente devem tomar a Base como referência obrigatória. Foi sobretudo com base nessa exigência que se instituiu uma nova resolução para a formação de professores, sem que houvesse um processo participativo amplo e democrático.

Por conseguinte, a expressão “na calada da noite” explica a publicação da Resolução 2, de 2019 (Brasil, 2019), por não ter sido feita uma discussão ampla na sociedade e com os educadores do país. A rede de influências e setores envolvidos que formaram a Comissão Bicameral e os compromissos do Conselho Nacional de Educação (CNE) na condução de políticas cruciais para a educação pública, os quais discutiram/decidiram as orientações dessa

Resolução, revelam forte presença do setor privado representado pelos conglomerados educacionais brasileiros. Como avaliam Evangelista, Fiera e Titton (2019, s/p.) ao analisarem quem são os componentes da Comissão Bicameral,

os conselheiros⁶ são a face exposta, conquanto não perceptível imediatamente, dos interesses espúrios que correm sob o *slogan* da defesa da escola de boa qualidade e inúmeras são as evidências de suas relações institucionais diretas e indiretas. Elas incluem Aparelhos Privados de Hegemonia (APH); instituições de ensino superior privado; Aparelhos de Estado; empresas educacionais de capital aberto; Sistema S [Senac, Sesi e Senai]; movimentos empresariais; Organização Social (OS) e atividades ligadas à defesa de Direitos Humanos e raciais. Apenas duas pessoas que apresentam vínculos com instituições públicas de ensino superior aparecem na Comissão Bicameral (Evangelista, Fiera e Titton, 2019, s/p.)

As autoras evidenciam o vínculo de conselheiros do CNE com movimentos empresariais, como o Todos Pela Educação (TPE) e o Movimento pela Base (MpB), que exerceram peso político central não apenas na Comissão Bicameral, mas também no próprio Conselho Nacional de Educação. A análise dessa relação elucida a forte inclinação da Resolução CNE/CP nº 2/2019 em subordinar a formação docente à lógica de implementação da BNCC.

As associações educacionais e os representantes das universidades públicas protagonizaram diversos movimentos de resistência, com críticas contundentes à Resolução CNE/CP nº 2/2019, reivindicando sua revogação e o retorno da Resolução CNE/CP nº 2/2015. Esse movimento resultou na revogação da Resolução de 2019, embora não tenha havido o restabelecimento da diretriz de 2015. Em seu lugar, foi aprovada uma nova normativa: a Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, que “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)” (Brasil, 2024).

Sabemos que a promulgação do documento, proposto pelo Conselho Nacional de Educação (CNE/CP), também não agradou à comunidade crítica da formação de professores, por não ter sido dado o tempo necessário para a discussão e acolhido as contribuições das associações e Universidades. Prova disso, em abril de 2024, a ANFOPE publicou um

⁶ Presidida por Maria Helena Guimarães Castro, da Câmara da Educação Básica (CEB), cuja relatoria coube a Mozart Neves Ramos, da CEB, indicado a Ministro da Educação no Governo Bolsonaro pelo Instituto Ayrton Senna. Os outros conselheiros são: pela CEB, Alessio Costa Lima, Aurina Oliveira Santana, Ivan Cláudio Pereira Siqueira, Nilma Santos Fontanive e Suely Melo de Castro Menezes; pela Câmara da Educação Superior (CES), Antonio Carbonari Netto, Luiz Roberto Liza Curi e Marília Ancona Lopez. (Evangelista, Fiera e Titton, 2019, s/p.)

posicionamento contrário ao Parecer CNE/CP nº 4/2024 (Brasil, 2024), insistindo que o documento não valoriza o profissional da educação, não contempla de forma integrada a formação inicial e continuada, omite temas como os planos de carreira, piso salarial nacional, e condições adequadas para o trabalho docente (Anfope, 2024).

Analisando esse documento constatamos que foram retiradas do texto ideias ou palavras que eram muito criticadas, como o atrelamento da formação à BNCC e a sua racionalidade instrumental, porém, percebemos que foram agregadas várias expressões para lhe conferir um teor progressista, tais como, sólida formação teórica e prática, importância de considerar a evolução histórica das teorias educacionais, a interdisciplinaridade, dentre outros, servindo para “enfeitar” o documento e agradar às vozes dissonantes. Entretanto, embora a Resolução CNE/CP nº 4/2024 tenha retirado a menção direta à BNCC, permanece, nas entrelinhas, vinculada a ela, uma vez que os artigos citados no texto da resolução fazem referência à obrigatoriedade de observância da Base. Justamente por isso, as entidades representativas da formação de professores, durante o processo de solicitação de revogação da Resolução CNE/CP nº 2/2019, também indicaram a necessidade de revogação da Resolução CNE/CP nº 2/2017, da Resolução CNE/CP nº 4/2018 e da Lei nº 13.415/2017 — que institui a Reforma do Ensino Médio —, pois tais dispositivos legais impõem a organização da formação docente em consonância com a BNCC.

Quanto à organização da Resolução CNE/CP nº 4/2024, conforme demonstrado no Quadro 1, a carga horária de 3.200 horas manteve-se inalterada, assim como a estrutura por núcleos formativos. No entanto, o documento não esclarece qual concepção de extensão fundamenta as 320 horas atribuídas a essa atividade. Além disso, embora a resolução mencione de forma enfática a prática como componente essencial da formação, não a define de maneira consistente, tampouco a articula com a noção de práxis defendida na Resolução de 2015. Para além da ausência de elementos fundamentais, como a valorização docente e a centralidade da práxis pedagógica, a Resolução de 2024 abre margem para o fortalecimento de uma formação tecnicista, assumindo um caráter instrumental orientado pelas demandas do mercado, uma vez que em seu bojo encontra-se a essência de uma formação de se submete aos preceitos da BNCC, portanto, diretamente associada a uma formação por competências e habilidade, fortemente defendidas pelo setor privado.

Como indicam Peroni e Scheibe (2017, 389), “a privatização não pode mais ser vista como uma simples ameaça ou como uma abstração”, o que se confirma na explícita presença de movimentos que têm conduzido a formação de professores a processos cada vez mais mercadológicos. Tais processos promovem o esvaziamento de uma formação sólida, crítica e socialmente comprometida, enfraquecendo a construção de relações pautadas na democracia, na justiça social, cultural e econômica.

1.2 Um panorama da formação de professores em Portugal e na Europa

Em Portugal, as mudanças ocorridas nas duas últimas décadas enquadram-se no denominado Processo de Bolonha e, relativamente às influências do neoliberalismo, o panorama não é muito diferente. O Processo de Bolonha deve o seu nome à Declaração de Bolonha, assinada em 1999 na cidade italiana de Bolonha pelos ministros responsáveis pelo ensino superior de 29 países europeus. Posteriormente, o processo foi aberto a outros, totalizando hoje 48 países. Trata-se de um processo de reforma intergovernamental visando concretizar o Espaço Europeu de Ensino Superior, através do reconhecimento mútuo de graus e outras qualificações. Para tal, foi instituído um sistema uniforme de créditos, designado Sistema Europeu de Transferência e Acumulação de Créditos (ECTS), de modo a favorecer o intercâmbio académico, entre outros objetivos. Este processo consistiu num marco de referência das reformas iniciadas nos primeiros anos do século XXI, nomeadamente, em Portugal, com a reestruturação dos programas de formação inicial de professores, através da publicação do Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de março (Regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior) e do Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro (Regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário (Portugal, 2006, 2007).

A formação inicial de professores passou a fazer-se em duas etapas: a licenciatura, com a duração de 6 semestres, e os mestrados entre 3 e 4 semestres, dependendo do nível de ensino a que se destina a habilitação. Correspondendo cada semestre a 30 créditos ECTS, o curso de licenciatura tem 180 e os mestrados entre 90 a 120 créditos, dependendo do nível de ensino a que se destina a docência (o mínimo no caso da Educação Pré-Escolar). Portanto, o grau passou para mestrado, mas a duração da formação manteve-se inalterável, atendendo a que a formação pré-Bolonha já era de nível de licenciatura e tinha a duração de 4 ou 5 anos. Contudo, o mencionado Decreto-Lei nº 43/2007 refere que essa mudança “demonstra o esforço de elevação do nível de qualificação do corpo docente com vista a reforçar a qualidade da sua preparação e a valorização do respetivo estatuto socioprofissional”. (Portugal, 2007). Além de essa mudança não ter correspondido a um aumento da duração da formação, o enquadramento legal pós-Bolonha eliminou praticamente da estrutura curricular as componentes teórico-críticas, “especialmente daquelas que são consideradas particularmente nefastas (como a sociologia da educação e a política educacional), ou dispensáveis (como, por exemplo, a história e a filosofia da educação), todas ocupando menos tempo e espaço na formação inicial (ou tendo simplesmente desaparecido)” (Lima, 2016, p. 152).

A estrutura curricular passou a contemplar as seguintes componentes, a partir de 2007: a) Formação educacional geral; b) Didáticas específicas; c) Iniciação à prática profissional; d) Formação cultural, social e ética; e) Formação em metodologias de investigação educacional; e f) Formação na área de docência. (Portugal, 2007). Nas décadas seguintes, o enquadramento legal de 2007 sofreu alterações, através do Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, e do recém-publicado Decreto-Lei n.º 9-A/2025, de 14 de fevereiro), tendo sido eliminada a componente de “Formação em metodologias de investigação educacional”. Relativamente à “Formação Educacional Geral” – aquela que, em princípio, mais contribuiu para a construção de pensamento crítico – foi praticamente eliminada, pois num total de entre 90 e 120 créditos foi contemplada apenas com entre 5 e 10 créditos.

São igualmente reveladoras algumas especificações feitas por aqueles normativos relativamente às componentes de “Formação cultural, social e ética” e “Formação em metodologias de investigação educacional”. Quanto à primeira, o normativo refere que ela contribui para: “a) A sensibilização para os grandes problemas do mundo contemporâneo; b) O alargamento a áreas do saber e cultura diferentes das do seu domínio de habilitação para a docência; e c) A preparação para as áreas curriculares não disciplinares e a reflexão sobre as dimensões ética e cívica da atividade docente”; no entanto, afirma de seguida que os créditos correspondentes se incluem (o que efetivamente significa diluem) nas restantes componentes. Acontece o mesmo com a componente de “Formação em metodologias de investigação educacional”, pois o documento refere a sua importância, explicitando que lhe compete assegurar o “conhecimento dos respetivos princípios e métodos que permitam capacitar os futuros docentes para a adoção de atitude investigativa no desempenho profissional em contexto específico, com base na compreensão e análise crítica de investigação educacional relevante”, mas não lhe atribuindo créditos próprios.

O texto legal proclama a importância daquelas duas componentes, mas o facto de não lhes ter atribuído créditos específicos expressa uma efetiva desvalorização das mesmas, sendo esta acentuada pela “crítica ideológica ao pensamento educacional e a tentativa de descredibilização das teorias pedagógicas e da pesquisa em educação”. (Lima, 2016, p. 152). Como sustenta este autor, a forte regulação do Estado decorrente do Processo de Bolonha fez com que as mudanças operadas tenham contribuído para a “despolitização da educação e da formação” (Lima, 2016). Embora as realidades do Brasil, de Portugal e da Europa sejam distintas, não podemos ignorar que elas se inserem numa agenda convergente de políticas públicas globais, que, como mencionado anteriormente,

Roger Dale denomina “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação” (Dale, 2004). Na secção seguinte analisamos um fenómeno que se inscreve igualmente nesta agenda: a expansão e consolidação do programa de formação abreviada da rede global Teach For All, a pretexto da escassez de professores.

2. A Teach For All e o pretexto da escassez de professores

Quem somos

Dentro da nossa rede, existe um movimento crescente de líderes com raízes locais e informação global, incluindo mais de 14 600 professores atualmente em sala de aula e 106 000 ex-alunos líderes, que alcançam mais de um milhão de crianças em todo o mundo.

O Global Leadership Accelerator apoia estes líderes no desenvolvimento das competências de liderança e mentalidades necessárias para transformar os sistemas à sua volta, para que todas as crianças tenham a oportunidade de realizar o seu potencial⁷.

Quem visita o site da Teach For All depara-se de imediato com a seguinte mensagem: “Global Leadership Accelerator” (Acelerador de Liderança Global). O atual contexto de escassez de professores está a ser visto como um pretexto para expandir e consolidar o programa global de formação acelerada da TFAAll, tal como aconteceu nas décadas de 1980 e 1990 com o programa Teach For America. A adesão de outros países tem sido incentivada através de apelos como “Ensina no Teu País” (Teach in Your Country), sendo divulgada no site da organização-mãe uma mensagem de boas-vindas aos novos membros. Por exemplo: “Welcome Teach For Italy to the Teach For All Network” (<https://teachforall.org/>). Usando a fórmula slogan para ampliar o efeito pretendido, sucedem-se no site desta organização mensagens como: “Imaginamos um mundo onde todas as crianças têm a educação, o apoio e a oportunidade de moldar um futuro melhor”. A linguagem utilizada pelas organizações filiadas é do mesmo teor. Damos como exemplo a descrição da “visão” e da “missão”:

Visão: Um dia, todas as crianças terão uma educação de qualidade”. (<https://www.ensinabrasil.org.br/>; Um dia, todas as crianças e jovens em Portugal terão acesso a uma Educação que lhes permita desenvolver o seu máximo potencial, independentemente da sua origem socioeconómica⁸.

Missão: Potencializar uma rede de lideranças que, a partir de uma atuação transformadora como professores de escolas em contextos de vulnerabilidade, desenvolvam as competências e o comprometimento

⁷ Fonte: site da Teach For All: <https://teachforall.org/our-learning-insights/global-leadership-accelerator>.

⁸ <https://teachforportugal.org/>

necessários para multiplicar seu impacto e continuar expandindo oportunidades para todas as crianças (<https://www.ensinabrasil.org.br/>); Criar um movimento de líderes excepcionais comprometidos com redução da desigualdade educativa e capazes de transformar a realidade dentro e fora da sala de aula⁹.

Como as noções de “qualidade” e “liderança”, também a de “mudança” tem uma forte presença no discurso da TFAI, enformando mesmo o que designa como sua “Teoria de Mudança”, que tem no cerne a “Teoria de Desenvolvimento da Liderança”: “O Programa tem um plano de Formação detalhado, baseado na Teoria do Desenvolvimento de Liderança inspirada nos princípios: Lidera-te; Lidera com os outros; Lidera a mudança” (<https://teachforportugal.org/>). Fica patente a semelhança desta linguagem com a do marketing promocional de empresas:

O Programa de Desenvolvimento de Liderança é formativo, profissional e remunerado e tem a duração de 2 anos. Através deste Programa, o Mentor/a colabora a full-time numa escola inserida num contexto socioeconómico desfavorecido. Temos como base um modelo testado e replicado por 61 países da rede Teach For All¹⁰.

A divulgação desse programa destaca o processo de “recrutamento e seleção”, por exemplo, no site do Ensina Brasil, através da mensagem: “Reinvente sua Jornada: sucesso e propósito andam juntos”:

Se você é graduado e busca uma experiência de liderança e transformação, inscreva-se; Você não precisa ter uma carreira sem propósito; Essa é sua chance de aprimorar sua carreira ao mesmo tempo que transforma a educação do país!¹¹.

Relativamente aos “motivos para se inscrever” veem-se anúncios como: “Alavanque a sua carreira de impacto; Seja parte da solução; Descubra uma nova versão de si mesmo com uma experiência única; E não se preocupe, se você não possui licenciatura terá a chance de fazer uma complementação pedagógica ao longo do Programa!”¹².

Todos os membros da rede explicitam que são organizações sem fins lucrativos: “Somos uma organização sem fins lucrativos que visa mobilizar mais talentos e desenvolver lideranças para transformar a educação, começando pela sala de aula” (<https://www.ensinabrasil.org.br/>). No entanto, a linguagem não difere da que é utilizada por

⁹ <https://teachforportugal.org/>

¹⁰ <https://teachforportugal.org/>

¹¹ <https://www.ensinabrasil.org.br/>

¹² <https://www.ensinabrasil.org.br/>

empresas que visam o lucro. Por exemplo, o site da Teach For Portugal contém uma imagem com uma seta em ascensão, sugerindo um “rendimento” a curto e a longo prazo, à semelhança dos gráficos que as organizações do setor financeiro utilizam para a divulgação dos seus lucros.

Figura 1 – Impacto a “curto prazo” e a “longo prazo”



Fonte: Site da Teach For Portugal, <https://teachforportugal.org/>.

A constante referência ao “impacto” consiste numa estratégia de persuasão, sobretudo quando se trata de números e percentagens:

Renovação de parcerias relevantes e recorde de arrecadação: +R\$20 milhões captados em 2023; +120 mil estudantes de escolas públicas em contexto de vulnerabilidade alcançados¹³.

Em 2023/2024 a colaboração Teach For Portugal acelerou a subida da média das notas em 26%, do início para o fim do ano letivo, comparativamente com turmas sem esta colaboração.¹⁴.

As afinidades discursivas com o mundo empresarial e financeiro não podiam ser mais evidentes quando lemos, por exemplo, mensagens sobre “Quem somos” (Teach For Portugal” e “O que fazemos” (Ensina Brasil):

Recrutamos, selecionamos e desenvolvemos jovens talentos graduados das melhores universidades do país para se tornarem professores de escolas públicas em contextos vulneráveis por pelo menos 2 anos e se desenvolverem como futuras lideranças, multiplicando seu impacto para a transformação da educação e do país¹⁵. (sublinhados no original.)

Na grande maioria das organizações, os recursos humanos trabalham diretamente no problema a resolver. Isto significa que, na generalidade, há pouco apetite para recursos humanos profissionais exclusivamente dedicados à sustentabilidade, fundraising ou marketing e comunicação. Em resumo,

¹³ <https://www.ensinabrasil.org.br/>

¹⁴ <https://teachforportugal.org/>

¹⁵ <https://www.ensinabrasil.org.br/>

pedem-se organizações sociais com 0% de overhead e recurso 100% dedicados às pessoas que precisam de uma resposta urgente¹⁶.

Este segundo excerto é de um artigo do Diretor Geral da Teach For Portugal, com o título: “De ONGs a ENGAs: As novas Empresas Não Governamentais”. A opção pela designação “Empresas Não Governamentais” em detrimento de “Organizações Não Governamentais” é ilustrativa.

Acresce a estas estratégias de persuasão o recurso a “evidências” e “provas” da “investigação”: “A nossa visão da investigação e da aprendizagem é baseada em provas; “Um conjunto crescente de provas apoia a nossa teoria da mudança” (<https://teachforall.org/>):

Um conjunto crescente de evidências demonstra que os parceiros da rede Teach For All atraem novos líderes que continuam a trabalhar como agentes de mudança educacional ao longo das suas carreiras, e que as crenças, mentalidades e outros atributos de liderança dos participantes dos parceiros da rede são moldados pela sua experiência¹⁷.

De um modo geral, estas estratégias visam influenciar a opinião pública e conquistar adeptos, mas, seguramente, provoca também estranheza. Como pode uma formação assim abreviada, denominada, nos próprios termos da TFAll, “acelerada” e “intensiva”, ter um tão grande impacto? As ditas “provas” e “evidências”, apresentadas como sendo fruto de “investigação independente”, caem por terra quando constatamos que a principal entidade que realiza a avaliação de impacto é a própria TFAll, juntamente com outras entidades parceiras, especialmente do universo económico-financeiro. No caso da Teach For Portugal, por exemplo, são referidos dois “parceiros para a medição de impacto”: a própria “Teach For All” e a “mater consulting”.

Além dos financiadores, a rede conta com “embaixadores” e diversos parceiros que funcionam como canais de comunicação e fontes de legitimação, sendo um deles a própria UNESCO. Apesar de esta ser da área da Educação, Ciência e Cultura e não da área económica, como, por exemplo, a OCDE, ela coloca a TFAll entre as “melhores práticas”, afirmando que o programa de formação dessa rede consiste numa “abordagem sistémica para transformar a educação através do desenvolvimento da liderança educacional, [...] “que pode ser adaptada por outros que procuram promover uma maior apropriação local para o desenvolvimento sustentável na educação e noutros sectores” (UNESCO)¹⁸. No entanto, quem conhece a complexidade e a exigência de uma formação inicial de

¹⁶ <https://teachforportugal.org/>

¹⁷ <https://teachforall.org/>

¹⁸ Fonte: UNESCO, s/p, <https://www.unesco.org/sdg4education2030/en/knowledge-hub/teach-all-systemic-approach-transforming-education-through-development-educational-leadership>.

professores de nível superior, nas suas dimensões teóricas e práticas, sociais, culturais e éticas, que demandam uma articulação entre as vertentes de ensino, investigação e extensão, vê claramente a função estratégica da divulgação de um programa de formação assumidamente abreviado, sendo denominado “Intensivão” pela Ensina Brasil, como uma das “melhores práticas”.

Com pequenas variações, de país para país, as “fases do programa” são descritas da seguinte maneira: “1. Academia Teach For Portugal; 2. Ano 1 do Programa; 3. Plano de Verão; 4. Ano 1 e Ano 2 do Programa; e Entrada no Movimento Alunni!”. A primeira, também denominada “Mergulhar!”, consiste numa “formação prévia, obrigatória e gratuita, em liderança e pedagogia”, composta por “8 semanas – 4 online durante 10h/semana e 4 presenciais a tempo inteiro”. Sobre esta fase é dito o seguinte: “Nas últimas 3 semanas da Academia Teach For Portugal vais ter a oportunidade de aplicar na prática o que tens estado a aprender, durante as quais recebemos crianças para refrescarem as suas aprendizagens”; os anos 1 e 2 do programa correspondem ao contacto direto com escolas, numa perspetiva empiricista e aplicacionista; e a terceira fase, “Plano Verão” ou “Academia de Verão”, tem uma duração de cerca de 2 semanas (<https://teachforportugal.org/>). São óbvios o carácter acelerado e intensivo deste programa e da perspetiva empiricista e aplicacionista que o enformam, apesar de ser divulgado, recomendado e ou replicado por organizações internacionais, fundações, empresas, governos, entre outros parceiros dos setores público e privado. Esta estratégia concertada não compreende apenas difusão de informação, pois representa uma espécie de certificação do programa, em termos simbólicos, políticos e mediáticos.

A pretexto da escassez de professores, o discurso da TFP tornou-se mais explícito, mesmo em relação à denominação dos participantes no programa. Até há bem pouco tempo eram chamados “participantes da rede”, “mentores” ou “ensinas”, como é o caso da “Ensina Brasil”. Algum retraimento que se percebia antes no uso do termo “professor”, passou recentemente a ser usado sem reboços. Lê-se no site da Teach For Portugal: “Em 2025, alargamos o Programa de Desenvolvimento de Liderança a profissionais com habilitações para professor que queiram aprofundar as suas competências e dedicar-se à educação nestes contextos” (<https://teachforportugal.org/>). Prosseguindo a pesquisa no site da Teach For Portugal encontramos uma ligação para o “Manual de Candidatura”, intitulado “Lidera a Mudança: programa profissional e remunerado de desenvolvimento de liderança”, e outra para o anúncio de recrutamento: “Candidata-te!”. Clicando na mesma verificamos que agora há dois tipos de candidatura: uma “para mentor” e outra “para professor”: “o professor TFP terá um contrato com o

Ministério da Educação e um salário pago diretamente pelo Ministério da Educação, segundo as condições em vigor” (<https://teachforportugal.org/>). A procura tem sido grande e parece continuar a aumentar, como mostram a informação e os formulários de inscrição relativos a 2024-2025. No caso da Teach For Portugal, o prazo termina a 3 de maio de 2025; no da “Ensina Brasil” a informação é semelhante à da congénere portuguesa, no entanto, à data em que concluímos este artigo deparamo-nos com a seguinte mensagem no site: “INSCRIÇÕES ENCERRADAS! Preencha se quiser ser comunicado quando abriremos um novo processo seletivo” (<https://www.ensinabrasil.org.br/>).

Processa-se, assim, a construção neoliberal do professor, na medida em que os novos modos de governo funcionam ao nível da subjetividade individual. A “governamentalidade neoliberal” (Ball; Olmedo, 2012) é moldada de várias formas, incluindo programas de formação como o Teach For All. Estes “novos aparatos” produzem um “indivíduo ativamente responsável” e “integram os sujeitos num nexos moral de identidades e lealdades nos próprios processos em que parecem realizar as suas escolhas mais pessoais” (Miller; Rose 2008, p. 214). Os professores podem não ser governados por um diretor autocrático, “mas serão governados por si mesmos, tornando-se profissionais verdadeiramente reflexivos sob a persuasão subtil da governamentalidade, dominados, mas livres” (Perryman; Ball; Braun; Maguire, 2017, p. 755).

Conclusão

Tanto no Brasil como em Portugal e na Europa, e cada vez mais à escala global, as políticas neoliberais propagam-se sem grande oposição, fruto de estratégias, como as da Teach For All, usadas para criar uma ilusão de consenso geral em torno das vantagens dos quase-mercados e das políticas de livre escolha na educação (Verger; Fontdevila; Rogan; Gurney (2017, p. 5). O processo de expansão e consolidação da TFAll inscreve-se nesta agenda neoliberal globalmente concertada para a destruição da educação pública, incluindo a descredibilização e o desmantelamento dos sistemas de formação de professores de nível superior. A crescente indeterminação das fronteiras entre o público e o privado tem sido estrategicamente explorada pela TFAll. Nas extensas listas de parceiros, tanto da Ensina Brasil como da Teach For Portugal, constata-se que predominam organizações dos setores bancário, de seguros, de investimentos, de consultoria, etc.; fundações, incluindo as ligadas a instituições bancárias; câmaras municipais/prefeituras; Ministério da Educação, universidades públicas e privadas, entre

muitas outras. Salientam-se dois aspetos que configuram esta rede global como parte do filantropismo neoliberal: o uso de estratégias de marketing e a ligação dos programas da rede com filantropos para quem a educação pública se encontra num estado de crise e a solução se baseia no mercado – competição, mercantilização e investimento privado. Sendo esta fórmula do interesse das organizações filantrópicas, elas apoiam ativamente e agressivamente, em termos políticos e financeiros, o projeto de educação neoliberal.

Como procurámos mostrar neste artigo, uma formação de nível superior tem sido caracterizada pela exigência de cursos com a duração de entre 4 e 5 anos; pelo reconhecimento da especificidade e complexidade do conhecimento profissional, demandando uma sólida formação científica e pedagógica nas dimensões teóricas e práticas, sociais, culturais e éticas; e pela posse de uma qualificação académica – licenciatura e/ou mestrado – que confere uma habilitação específica para a docência, desde a educação pré-escolar até ao ensino secundários/ensino médio, enquanto o programa TFAll é assumidamente abreviado, valorizando, sobretudo, competências e habilidades de índole pessoal, social e emocional, como a motivação, o talento, a vocação e a liderança, atributos hoje muito impregnados na subjetividade individual.

O neoliberalismo instala-se nas nossas sociedades e, em particular, na educação e formação, de uma forma claramente concertada, abrangendo tanto o Norte como Sul, apesar de muitas vezes se considerar que é um fenómeno específico do hemisfério Norte (Davies; Bansel, 2007). Como sugerem estes autores, para compreendermos a sua amplitude e complexidade é necessário analisar como funcionam os novos modos de governação neoliberal ao nível da subjetividade individual, pretendendo a produção do novo sujeito (professor, aluno e outros) adequado à (e apropriado pela) economia neoliberal. Em grande medida, o facto de o programa de formação TFAll ter uma duração tão abreviada e, contudo, uma tão grande e rápida expansão, prende-se com a crença de que o ensino é um ofício intuitivo, que pode ser mais bem aprendido no trabalho (Zeichner, Hutchinson, 2008), e que a capacidade de ensinar é um talento natural (Connell, 2010). Como vimos, a TFAll explora estas concepções de ensino ligadas à vocação e ao altruísmo, considerando que para ensinar bastam os atributos pessoais dos denominados líderes. Porém, como defendemos, este tipo de programas acelerados estão hoje a expandir-se e a consolidar-se a pretexto da escassez de professores, ignorando estrategicamente a natureza complexa da atividade docente para alcançarem os seus propósitos privatistas.

Referências

- ANFOPE. *Nota da Anfope sobre o Parecer CNE/CP N° 4/2024*. Disponível em: https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2024/04/Nota-Anfope_correcao_final.pdf. Acesso em: 23 set. 2024.
- BALL, S. J. *Commercialising education: profiting from reform!* Journal of Education Policy, 2018. 33(5), 587–589. DOI: <https://doi.org/10.1080/02680939.2018.1467599>.
- BALL, S. J.; OLMEDO, A. Care of the self, resistance and subjectivity under neoliberal governmentalities. *Critical 2012. Studies in Education*, 54(1), 85–96. DOI: <https://doi.org/10.1080/17508487.2013.740678>.
- BRASIL. MEC. *Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 set. 2024.
- BRASIL. MEC. CNE. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP n° 1, de 18 de fevereiro de 2002*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: 20 de set. 2024.
- BRASIL. *Lei n° 13.005/2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 20 set. 2024.
- BRASIL. MEC. CNE. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP N° 2 de 1° de julho de 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2 jul. 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11 set. 2024.
- BRASIL. *Resolução CNE/CP n° 2, de 22 de dezembro de 2017*. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/53031-resolucoes-cp-2017>. Acesso em: 23 set. 2024.
- BRASIL. *Resolução n° 4, de 17 de dezembro de 2018*. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP n° 2/2017, 293 fundamentada no Parecer CNE/CP n° 15/2017. Diário Oficial da União, edição 242, seção 1, Brasília, 2018.
- Brasil. *Resolução CNE/CP n° 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). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=257521-rcp002-24&category_slug=abril-2024&Itemid=30192. Acesso em: 22 set. 2024.

COIMBRA, C.L. *Os Modelos de Formação de Professores/as da Educação Básica: quem formamos?* Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 45, n. 1, e91731, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317265191013>. Acesso em 22 set. 2024.

CONNELL, R. Bons professores em um terreno perigoso: rumo a uma nova visão da qualidade e do profissionalismo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. especial, p. 163-182, 2010.

DALE, Roger. Globalização e Educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação?” In: *Revista Educ.Soc.* Campinas, Vol. 25, n. 87, p. 423-460, maio/agosto, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/bJbBCJS5DvngSvwz9hngDXK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 10 mai. 2025.

DAVIES, B.; BANSEL, P. *Neoliberalism and education*. International Journal of Qualitative Studies in Education, 20(3), 247-259. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1080/09518390701281751>.

DOURADO, L.F.; OLIVEIRA, J.F. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da Educação Superior. In: AGUIAR, M. A.; DOURADO, L. F. (org.). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Recife: ANPAE, 2018. cap. 5, p. 38-43.

EVANGELISTA, O.; FIERA, L.; TITTON, M. [Debate] Diretrizes para formação docente é aprovada na calada do dia: mais mercado. *Universidade à esquerda: jornal independente e socialista*. On-line. Publicado 14/11/2019. Disponível em: <https://universidadeaesquerda.com.br/debate-diretrizes-para-formacao-docente-e-aprovada-na-calada-do-dia-mais-mercado/>. Acesso em 20 set. 2024.

FERREIRA, F.I. A agenda neoliberal das competências e a desqualificação dos professores e da formação docente. In R. O. Mello, E. H. Facin, G. M. D. Silva & M. G. Trevisol (Orgs.), *Diálogos e práticas na formação docente universitária: reflexões e experiências* (pp. 109-127). Editora CRV. 2024.

FREITAS, L.C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

GILBERT, C. *Creating Educational Destruction: A Critical Exploration of Central Neoliberal Concepts and Their Transformative Effects on Public Education*, The Educational Forum, 83:1, 60-74, 2019, DOI: <https://doi.org/10.1080/00131725.2018.1505017>.

GIROUX, H. *Dumbing Down Teachers: Rethinking the Crisis of Public Education and the Demise of the Social State*. Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies, 32(4-5), 339-381. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1080/10714413.2010.510346>.

GIROUX, H. 2003, *Public spaces, private lives: beyond the culture of cynicism*, Rowman & Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopse Estatística da Educação Superior 2023. Brasília, Inep. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-da-educacao-superior/mec-e-inep-divulgam-resultado-do-censo-superior-2023?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 25 abr. 2025.

KURZ, B.; DO AMARAL, M.P. (2023). Philanthropising Teacher Education? The Emerging Activities of Corporate Philanthropy in Teacher Development. *Revista Española de Educación Comparada*, 42, 109–132. DOI: <https://doi.org/10.5944/reec.42.2023.34241>.

LIMA, L.C. (2016). Sobre a educação cultural e ético-política dos professores. *Educar em Revista*, (61), 143–156.

MILLER, P.; ROSE, N. 2008. *Governing the Present*. Administering Economic, Social and Personal Life. Cambridge: Polity Press.

PERONI, Vera; SCHEIBE Leda. Privatização da e na educação: Projetos societários em disputa. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 21, p. 387–392, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/261779/001169025.pdf?sequence=1>. Acesso em: 25 abr. 2025.

PERRYMAN, J.; BALL, S. J.; BRAUN, A.; MAGUIRE, M. (2017). *Translating policy: governmentality and the reflective teacher*, Journal of Education Policy, 32:6, 745–756, DOI: <https://doi.org/10.1080/02680939.2017.1309072>.

PORTO, R.C.C.; LIMA, T.S. O Legado de Paulo Freire para a Formação Permanente: uma leitura crítica das dissertações e teses sobre a formação de professores. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 186–210, jan./mar. 2016.

PYKOCZ, D.; BENITES, L.C. A construção discursiva da realidade na Base Nacional Comum Curricular. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 49, e250430, 2023. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgleclfindmkaj/.http://educa.fcc.org.br/pdf/ep/v49/1517-9702-ep-49-e250430.pdf>. Acesso em: 30. ago. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349250430por>.

RICHTER, L. M.; BORGES, M. C. As políticas e os currículos de formação de pedagogos(as) após 2015: Rupturas e padronizações. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 18, n. 00, e023121, 2023. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riace.v18i00.18774>.

RO, J. (2023). *Forcing quality without substance: a critical analysis of evaluating teacher education programmes in South Korea*. Asia Pacific Journal of Education, 45(2), 570–584. <https://doi.org/10.1080/02188791.2023.2174950>.

SÄFSTRÖM, C.A. (2022). The Destruction of a Great Idea: Public Education and the Politics of Instrumentalism. *Educ Theory*, 72: 349–367. DOI: <https://doi.org/10.1111/edth.12535>.

SALTMAN, K. (2007). *Capitalizing on Disaster*. Taking and Breaking Public Schools. Routledge.

SANTOS, S.A.; ORSO, P.J. Base Nacional Comum Curricular – uma Base sem base: o ataque à escola pública. In: MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. D.; ORSO, P. J. (org.). *A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular*. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020. cap. 8, p. 161–179.

SAURA, G. (2016). Saving the world through neoliberalism: philanthropic policy networks in the context of Spanish education. *Critical Studies in Education*, 59(3), 279–296. DOI: <https://doi.org/10.1080/17508487.2016.1194302>.

SLEETER, C. (2008). *Equity, democracy, and neoliberal assaults on teacher education*, *Teaching and Teacher Education*, Volume 24, Issue 8, Pages 1947-1957, ISSN 0742-051X,

UNESCO (2024). UNESCO (2024b). *Global Report on Teachers: Addressing Teacher Shortages and Transforming the Profession*. UNESCO. DOI: <https://doi.org/10.54675/FIGU8035>.

VERGER, A.; FONTDEVILA, C.; ROGAN, R.; GURNEY, T., *Evidence-Based Policy and the Education Privatization Debate: Analysing the Politics of Knowledge Production and Mobilization through Bibliographic Coupling* (January 13, 2017). *International Journal of Educational Development*, Forthcoming, Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=2898808>. p. 1-30

WILLIAMSON, B. (2018). *Silicon startup schools: technocracy, algorithmic imaginaries and venture philanthropy in corporate education reform*, *Critical Studies in Education*, 59:2, 218-236, DOI: <https://doi.org/10.1080/17508487.2016.1186710>.

ZEICHNER, K.; HUTCHINSON, E. (2008). The development of alternative certification policies and programs in the U.S. In Grossman & S. Loeb (Eds.) *Alternative routes to teaching: mapping the new landscape of teacher education*. (pp. 15-30). Cambridge: Harvard Education Press.

ZEICHNER, K.; PEÑA-SANDOVAL, C. (2015). *Venture philanthropy and teacher education policy in the U.S.: The role of the New Schools Venture Fund*. *Teachers College Record*, 117(6), 1-44.