

## FORMAÇÃO DOCENTE: ENTRE POLÍTICAS DE GESTÃO, PRIVATIZAÇÃO E DISPUTAS CONTEMPORÂNEAS (2014–2025)

### TEACHER TRAINING: BETWEEN MANAGEMENT POLICIES, PRIVATIZATION, AND CONTEMPORARY DISPUTES (2014–2025)

 <https://doi.org/10.63330/aurumpub.028-032>

#### Priscila Helena de Moraes

Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), na linha Gestão, Política e Estado. Licenciada em Pedagogia pelo IMEPAC e em Letras pelo Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM), Campus Avançado Uberaba Parque Tecnológico. Pós-graduada em Gestão Escolar com Enfase em Administração, Supervisão, Orientação e Inspeção Escolar; Docência do Ensino Superior pela Faculdade Iguaçu.

E-mail: [priscila.moraes.helena@gmail.com](mailto:priscila.moraes.helena@gmail.com)  
Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5415231977938284>

#### RESUMO

A formação docente tem sido atravessada, entre 2014 e 2025, por tensões decorrentes de reformas estatais, expansão da privatização e fortalecimento da lógica gerencial, fenômenos que reconfiguram a formação inicial e continuada. Diante dessas transformações, este artigo toma como tema a reestruturação da formação docente no Brasil, em Portugal e na União Europeia, delimitando o estudo às políticas e regulamentos que orientam esse processo. A escolha do tema justifica-se pela intensificação da presença de atores privados e pela consequente redução da autonomia docente, o que suscita o problema central: como as políticas educacionais recentes têm moldado a identidade profissional, intensificado o trabalho e favorecido novas formas de privatização da formação docente? O objetivo geral é analisar de que modo esses contextos convergem para modelos formativos baseados em competências, performatividade e certificações modulares. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica e analítico-comparativa, fundamentada em autores críticos da política educacional, como Antunes, Casara, Braverman, Ferreira et al. (2025) e Nogueira e Borges (2025). Os resultados apontam que Brasil, Portugal e União Europeia apresentam tendências comuns de padronização, expansão de plataformas digitais e fortalecimento da racionalidade neoliberal, contribuindo para o enfraquecimento da universidade pública e para a redefinição da identidade e do trabalho docente. O artigo organiza-se em sete seções: marco teórico, formação inicial comparada, privatização, Resolução 4/2024, trabalho docente e considerações finais.

**Palavras-chave:** Formação docente; Políticas educacionais; Privatização; Gestão educacional; Resolução CNE/CP nº 4/2024.

#### ABSTRACT

Between 2014 and 2025, teacher training has been affected by tensions arising from state reforms, the expansion of privatization, and the strengthening of managerial logic, phenomena that are reshaping initial and continuing training. In light of these changes, this article focuses on the restructuring of teacher training in Brazil, Portugal, and the European Union, limiting the study to the policies and regulations that guide this process. The choice of theme is justified by the intensification of the presence of private actors and the consequent reduction in teacher autonomy, which raises the central problem: how have recent educational policies shaped professional identity, intensified work, and favored new forms of privatization of teacher training? The general objective is to analyze how these contexts converge towards training models based on competencies, performance, and modular certifications. Methodologically, this is a bibliographic and



analytical-comparative study based on authors critical of educational policy, such as Antunes, Casara, Braverman, Ferreira et al. (2025) and Nogueira and Borges (2025). The results indicate that Brazil, Portugal, and the European Union share common trends toward standardization, expansion of digital platforms, and strengthening of neoliberal rationality, contributing to the weakening of public universities and the redefinition of identity and teaching work. The article is organized into seven sections: theoretical framework, comparative initial training, privatization, Resolution 4/2024, teaching work, and final considerations.

**Keywords:** Teacher training; Educational policies; Privatization; Educational management; Resolution CNE/CP No. 4/2024.



## 1 INTRODUÇÃO

A formação docente tem ocupado posição estratégica nos debates sobre qualidade da educação e desenvolvimento nacional. Entre 2014 e 2025, o cenário educacional brasileiro e internacional passou por transformações profundas impulsionadas por reformas políticas, mudanças regulatórias, disputas entre Estado e mercado e intensificação do trabalho docente. Esses movimentos articulam-se à expansão de atores privados, à consolidação de uma racionalidade gerencial orientada por resultados e à padronização por competências, fenômenos que atravessam Brasil, Portugal e países da União Europeia, conforme apontam Ferreira et al. (2025).

No contexto brasileiro, reformas curriculares na formação inicial, associadas a novas exigências para a formação continuada, reposicionaram o papel do Estado: de regulador central a facilitador da entrada de instituições privadas e plataformas digitais, processo acelerado sobretudo após a pandemia de Covid-19. Nogueira e Borges (2025) destacam que a Resolução CNE/CP nº 4/2024 expressa essa mudança ao estabelecer diretrizes que reforçam a flexibilização, a modularização e a responsabilização individual do professor pela própria formação.

A análise aqui desenvolvida parte do problema central: **como as políticas educacionais implementadas entre 2014 e 2025 reconfiguram a formação docente ao articular privatização, regulação por resultados e redefinição do papel do Estado?** Para explorar essa questão, considera-se o aporte teórico do campo da Gestão, Políticas e Estado, entendendo as políticas como textos e discursos (BALL, 1998; 2008), produzidos em dinâmicas multilocais e influenciadas por agendas transnacionais.

Nesse contexto, o conceito de "privilégio da servidão" de Antunes (2024) contribui para compreender por que docentes passam a aderir voluntariamente à intensificação e ao autoempreendedorismo característicos da racionalidade neoliberal. sendo assim, formação docente inicial e continuada emerge, como espaço de disputa entre modelos críticos de profissionalização, interesses privados e estratégias de regulação estatal.

## 2 MARCO TEÓRICO: FORMAÇÃO DOCENTE, TRABALHO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

### 2.1 NEOLIBERALISMO, PRECARIZAÇÃO E O TRABALHO DOCENTE

Casara (2021), em *Contra a miséria neoliberal*, argumenta que o neoliberalismo produz não apenas precarização material, mas também subjetiva, por meio da naturalização da competição e da responsabilização individual. Essa análise é central para compreender o cenário da formação docente, na medida em que políticas educacionais passam a operar sob a lógica empresarial.

Braverman (1980), em *Trabalho e capital monopolista*, demonstra como a degradação do trabalho decorre da racionalização e do controle dos processos produtivos. A analogia com o trabalho docente torna-



se evidente ao observar a padronização curricular, a intensificação de tarefas e a crescente perda de autonomia profissional.

A essas interpretações soma-se a leitura desenvolvida por Antunes (2024), cujo conceito de “privilegio da servidão” aprofunda a crítica ao neoliberalismo aplicado ao trabalho docente. Antunes demonstra que, no capitalismo contemporâneo, os trabalhadores são levados a internalizar as exigências produtivas como se fossem escolhas pessoais, aderindo voluntariamente a formas de exploração. No campo educacional, isso se manifesta quando professores assumem a responsabilidade individual por resultados que são estruturalmente determinados, ao mesmo tempo em que veem como mérito pessoal o cumprimento de cargas de trabalho cada vez mais extensas.

Quando articulamos Casara, Braverman e Antunes, percebemos que a formação docente se torna um dos principais mecanismos de reprodução dessa lógica. Os cursos de formação continuada, frequentemente ofertados por plataformas privadas, incentivam o docente a se enxergar como um microempreendedor do próprio aperfeiçoamento, deslocando a responsabilidade coletiva e estatal para a esfera individual. Trata-se de um movimento que reforça a subjetividade neoliberal, na qual o fracasso não é explicado por condições estruturais, mas como insuficiência pessoal.

Esse processo aprofunda a degradação do trabalho docente descrita por Braverman: a racionalização não se restringe à fragmentação das tarefas, mas atinge a própria forma como o docente pensa seu papel. Ao mesmo tempo, como aponta Antunes (2024), ocorre uma intensificação da servidão voluntária, pois o professor passa a buscar incessantemente certificados, cursos, métricas de eficiência e formas de “aperfeiçoar-se” que, na prática, reforçam sua dependência de sistemas privados e a lógica produtivista do mercado.

Assim, a precarização não se limita às condições objetivas de trabalho: ela compromete o sentido da profissão, fragiliza a autonomia e enfraquece o caráter coletivo da educação. A formação docente, ao ser capturada por discursos de empreendedorismo, inovação e eficiência, passa a integrar e legitimar um projeto educacional alinhado ao neoliberalismo, contribuindo para a reconstrução subjetiva do docente como um trabalhador subordinado, mas convencido de que sua intensificação é sinal de mérito.

A formação docente é atravessada por tensões históricas entre projetos de profissionalização, racionalização do trabalho e controle estatal. Tal como ressalta Ferreira et al. (2025), as políticas de formação inicial e continuada nos últimos dez anos reforçam um processo de padronização e alinhamento internacional, orientado pela lógica de competência e mensurabilidade.

## 2.2 TRABALHO DOCENTE E O "PRIVILÉGIO DA SERVIDÃO"

Antunes (2024) apresenta o conceito de "privilegio da servidão" para descrever a interiorização, pelo trabalhador, das exigências produtivas do capitalismo contemporâneo. No caso do trabalho docente,



isso se traduz na ampliação de tarefas, na busca por certificações constantes, na aderência a plataformas privadas e na responsabilização individual pelos resultados escolares.

Essa perspectiva contribui para compreender por que professores aceitam a intensificação do trabalho como se fosse um privilégio, ao mesmo tempo em que vivenciam precarização e perda de autonomia.

## 2.3 A PRIVATIZAÇÃO COMO TENDÊNCIA GLOBAL

A privatização das políticas de formação docente manifesta-se de diferentes formas: terceirização da formação continuada, contratação de instituições privadas para cursos de capacitação, expansão de modelos corporativos de formação e crescente influência de organizações internacionais. Ferreira et al. (2025) evidenciam que, tanto na Europa quanto no Brasil, a justificativa recorrente para tal processo é a suposta “escassez de docentes” e a urgência em formar rapidamente novos profissionais.

# 3 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO BRASIL, PORTUGAL E UNIÃO EUROPEIA (2014–2024)

## 3.1 BRASIL: REFORMAS, BNCC E NOVAS DIRETRIZES

O Brasil vivenciou um ciclo intenso de reformas na formação inicial, especialmente após a publicação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) alinhadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essas reformas promoveram a centralidade das competências como eixo estruturante, deslocando a formação docente de um modelo crítico-reflexivo para um formato tecnicista, voltado ao desempenho mensurável. O alinhamento entre BNCC, DCNs e sistemas de avaliação nacional fortaleceu uma lógica de padronização que reduz a autonomia docente e institucional.

Além disso, a crescente expansão da Educação a Distância (EaD) no ensino superior ampliou o espaço para mega conglomerados privados, favorecidos tanto por regulações flexibilizadas quanto por incentivos estatais. Ferreira et al. (2025) demonstram que tal movimento abriu caminho para parcerias público-privadas e para a oferta de cursos altamente modularizados, com cargas horárias reduzidas e forte dependência de plataformas digitais.

Nesse cenário, a aprendizagem dos estudantes tende a ser tratada por um sistema de verificação pautado em checklists de habilidades, no qual a aprovação se vincula à capacidade de reproduzir conteúdos específicos. Essa lógica, ao enfatizar "habilidades demonstráveis", reduz a complexidade do processo formativo e esvazia dimensões críticas, culturais e sociais da educação. Assim, consolida-se um modelo formativo centrado no desempenho imediato, reforçando a responsabilização individual e a visão instrumental do ensino tecnicista.



### 3.2 PORTUGAL: REESTRUTURAÇÃO E FLEXIBILIZAÇÃO

Em Portugal, a formação docente foi impactada pelas reformas decorrentes do Processo de Bolonha, que reorganizou os cursos em mestrados profissionalizantes. As instituições passaram a operar sob forte pressão por internacionalização, produtividade acadêmica e cumprimento de indicadores europeus, o que contribuiu para a redução da autonomia universitária e para a intensificação do controle sobre os currículos.

A formação de professores em Portugal também passou a dialogar diretamente com políticas de avaliação externas e padrões europeus de competências docentes. Esse movimento gerou uma tendência à aproximação com modelos gerenciais de eficiência, reforçando a ideia de que a formação deve responder a demandas do mercado e às métricas de desempenho estabelecidas em âmbito europeu.

### 3.3 EUROPA: ESCASSEZ DOCENTE E EXPANSÃO PRIVATISTA

Na União Europeia, o discurso da “escassez docente” tornou-se central para justificar políticas de flexibilização da formação, aceleração de ingresso na carreira e incorporação de empresas privadas como fornecedoras de cursos e soluções tecnológicas. Plataformas digitais passaram a oferecer trilhas formativas modulares, certificações rápidas e percursos alinhados ao quadro europeu de competências docentes.

Ferreira et al. (2025) afirmam que tais medidas não representam respostas emergenciais, mas compõem um processo contínuo de privatização e desresponsabilização estatal, no qual organismos internacionais e corporações tecnológicas assumem papel crescente na definição do que significa ser professor. Assim, a formação docente na Europa tende a ser gradualmente deslocada para modelos híbridos entre mercado e Estado, reforçando parâmetros padronizados e enfraquecendo tradições formativas baseadas na pesquisa, reflexão e formação universitária de longa duração.

### 3.4 QUADRO COMPARATIVO – FORMAÇÃO INICIAL NO BRASIL, PORTUGAL E UNIÃO EUROPEIA (2014–2024)

Para contextualizar as aproximações e diferenças entre os modelos de formação inicial de professores no Brasil, em Portugal e na União Europeia ao longo de 2014 a 2024, apresenta-se a seguir um quadro comparativo que sintetiza os principais marcos normativos, diretrizes formativas e tendências estruturais identificadas nas três realidades. A sistematização permite visualizar como cada contexto responde às pressões globais por padronização, gerencialismo e expansão da privatização, ao mesmo tempo em que preserva especificidades históricas, institucionais e políticas. O quadro busca, portanto, oferecer uma leitura integrada das convergências e divergências que têm redefinido a formação docente nesse período.



Aspectos analisados	Brasil	Portugal	União Europeia (UE)
<b>Marco regulatório dominante</b>	BNCC, novas DCNs, expansão da EaD	Reformas pós-Bolonha, mestrados profissionalizantes	Quadro europeu de competências docentes
<b>Modelo predominante de formação</b>	Tecnicista, baseado em competências e avaliações padronizadas	Foco em mestrados, racionalização institucional	Modularização, certificações rápidas e padronização
<b>Influência de organismos internacionais</b>	Moderada, com forte influência de fundações privadas nacionais	Alta, especialmente via União Europeia	Muito alta (OCDE, CE, Banco Mundial)
<b>Privatização e parcerias</b>	Forte presença de conglomerados educacionais e PPPs	Crescente, sobretudo com tecnologias e consultorias	Expansão de plataformas privadas para formação docente
<b>Autonomia docente e universitária</b>	Redução significativa, sobretudo com EaD e padronização	Redução pela pressão por produtividade e metas	Redução pela lógica de competências e sistemas comparativos
<b>Discurso político predominante</b>	Eficiência, mensurabilidade e desempenho	Internacionalização e alinhamento europeu	Enfrentamento da "escassez docente"
<b>Tendência geral</b>	Privatização acelerada e tecnicismo	Flexibilização e racionalização	Privatização estruturada e governança multinível

Elaborado pelo próprio autor

A comparação entre Brasil, Portugal e União Europeia revela que, apesar das especificidades históricas, institucionais e políticas de cada contexto, há uma convergência estrutural em direção a modelos de formação docente orientados por competências, desempenho e regulação gerencial. No caso brasileiro, esse processo é marcado por forte presença do setor privado e pela expansão acelerada da EaD, resultando em maior fragilização da autonomia docente e institucional. Portugal, por sua vez, encontra-se em uma posição intermediária, tensionado pelas exigências europeias e pelo imperativo de internacionalização acadêmica, o que produz crescente racionalização e perda de autonomia universitária.

Na União Europeia, a formação docente passa por um movimento mais claramente estruturado e multinível, no qual a "escassez docente" funciona como justificativa política para acelerar processos formativos e ampliar a presença de plataformas e corporações tecnológicas. Assim, o quadro evidencia que



os três contextos caminham em direção a uma formação mais pragmática e instrumental, orientada por indicadores, metas e padrões transnacionais.

De modo geral, observa-se que a privatização e a lógica gerencial não são fenômenos isolados, mas parte de um movimento global que transforma a identidade docente, reduz a centralidade da universidade pública na formação profissional e desloca a educação para um campo cada vez mais regulado por interesses de mercado. Esse cenário reforça a necessidade de defender modelos formativos críticos, humanizadores e comprometidos com o fortalecimento da profissão docente.

## 4 PRIVATIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE

A privatização da formação docente se intensificou significativamente nas últimas décadas, articulando-se a políticas de gestão educacional orientadas pela eficiência, pela performatividade e pela racionalidade neoliberal. Tal processo ocorre não apenas pela entrada direta de empresas no setor educacional, mas também por meio de estratégias híbridas, como parcerias público-privadas, plataformas digitais e redes de consultorias. Essas iniciativas passam a ocupar funções antes restritas às instituições públicas de ensino superior, especialmente no campo da formação docente.

### 4.1 PLATAFORMAS DIGITAIS E A LÓGICA DA EFICIÊNCIA

A partir de 2020, impulsionado especialmente com a pandemia, ampliou-se exponencialmente o uso de plataformas digitais voltadas à formação docente. Essas plataformas oferecem cursos de curta duração, trilhas formativas modularizadas e certificações automáticas, reforçando um modelo de formação aligeirada. A promessa de “eficiência”, “personalização” e “rapidez” produz, porém, alta dependência tecnológica e desloca a centralidade da formação para ambientes controlados por empresas de tecnologia e conglomerados educacionais.

Além de padronizar conteúdos e metodologias, essas plataformas introduzem um modelo de governança baseado em métricas, indicadores e acompanhamento contínuo do desempenho, no qual o professor deixa de ser sujeito da própria formação e passa a ser usuário de produtos formativos pré-formatados. Trata-se de um processo que desloca a formação docente da esfera pública para circuitos privatizados, regulados por interesses de mercado.

### 4.2 A GESTÃO POR RESULTADOS E O NOVO PERFIL DOCENTE

A lógica da gestão por resultados se articula diretamente à privatização. Sistemas de avaliação e responsabilização reforçam a expectativa de que o docente seja flexível, adaptável, produtivo e alinhado às metas institucionais. Nesse contexto, a formação inicial tende a priorizar habilidades instrumentais e



competências de aplicação imediata, reduzindo o espaço para fundamentos filosóficos, históricos e sociológicos da educação.

Ball (2004) afirma que esse modelo produz subjetividades performativas, nas quais professores moldam sua identidade profissional de acordo com metas externas. Assim, o perfil docente desejado não é o de um intelectual crítico, mas o de um executor eficiente de políticas. A formação continuada passa a funcionar como manutenção dessa lógica, reforçando que “estar atualizado” significa cumprir cursos curtos, certificados e vinculados a plataformas privadas.

#### 4.3 CONSEQUÊNCIAS PARA A AUTONOMIA E IDENTIDADE DOCENTE

A ampliação da privatização na formação docente impacta diretamente a autonomia profissional. Os professores deixam de definir coletivamente seus percursos formativos e passam a seguir pacotes estruturados por instituições privadas, cuja lógica formativa é orientada por produtividade e padronização. A reflexão crítica, o trabalho coletivo e a construção do saber profissional são substituídos por tarefas individuais, certificações fragmentadas e responsabilização pessoal.

Antunes (2024) contribui para compreender este fenômeno ao afirmar que a racionalidade neoliberal produz trabalhadores que internalizam a intensificação do trabalho como obrigação moral. No campo docente, isso se traduz na percepção de que o professor deve estar permanentemente “atualizado”, independentemente de condições materiais, carga de trabalho ou apoio institucional.

Como consequência, a formação docente deixa de ser processo emancipador e passa a operar como mecanismo de controle e conformação, reforçando desigualdades e fragilizando a capacidade da profissão de resistir à lógica mercadológica.

### 5 FORMAÇÃO CONTINUADA E A RESOLUÇÃO CNE/CP N° 4/2024

A Resolução CNE/CP nº 4/2024 representa um marco regulatório significativo no campo da formação continuada de professores no Brasil, consolidando tendências já observadas desde 2017, como a modularização, a certificação rápida e a centralidade das competências. Sua estrutura normativa reforça a lógica da responsabilização individual e introduz elementos que reconfiguram o papel do Estado, das redes de ensino e das instituições formadoras.

#### 5.1 CARACTERÍSTICAS E ORIENTAÇÕES CENTRAIS DA RESOLUÇÃO

A resolução reorganiza a formação continuada a partir de três eixos: (1) competências profissionais docentes; (2) itinerários formativos flexíveis; e (3) certificações modulares. Ao definir que a formação deve estar diretamente articulada aos resultados de aprendizagem dos estudantes, a norma reforça a vinculação entre desempenho escolar e percurso formativo docente.



Outro aspecto central é a ampla abertura para parcerias com instituições privadas, plataformas digitais, organizações da sociedade civil e empresas de tecnologia educacional. Com isso, a resolução desloca parte da responsabilidade formativa tradicionalmente atribuída às universidades públicas, ampliando o mercado de serviços educacionais.

## 5.2 IMPLICAÇÕES PRÁTICAS E CRÍTICAS

A implementação da Resolução nº 4/2024 tende a intensificar dinâmicas já presentes nas redes de ensino, tais como: - fragmentação da formação continuada, por meio de cursos curtos desvinculados de processos aprofundados de reflexão ou pesquisa; - dependência crescente de plataformas digitais, que oferecem percursos automatizados e padronizados; - ênfase na performatividade, uma vez que o progresso do professor passa a ser mensurado pelo acúmulo de microcertificações; - redução do papel das IES públicas, que são crescentemente substituídas por empresas e fundações na oferta de formação.

Outra implicação relevante é o reposicionamento dos gestores escolares, que passam a atuar como mediadores e avaliadores dos percursos formativos dos professores, reforçando o modelo gerencial de governança interna. Tal movimento alimenta o clima de responsabilização e intensificação do trabalho docente.

## 5.3 TENSÕES ENTRE ESTADO, MERCADO E UNIVERSIDADE

A resolução explicita uma disputa entre diferentes projetos de formação continuada: - o projeto público, historicamente defendido pelas universidades e por autores críticos, que valoriza formação reflexiva, colaborativa e contextualizada; - o projeto gerencial-mercadológico, sustentado por plataformas digitais, organizações privadas e setores empresariais, que prioriza certificações rápidas e foco em competências; - o projeto híbrido, no qual redes públicas buscam conciliar exigências legais e interesses privados.

Nogueira e Borges (2025) argumentam que a Resolução nº 4/2024 não apenas consolida esse processo híbrido, mas também desloca o centro decisório da formação para instâncias externas à escola e à universidade, fragilizando a capacidade dos professores de definirem seus próprios percursos formativos.

Em síntese, a Resolução CNE/CP nº 4/2024 contribui para a consolidação de uma formação continuada voltada à eficiência, ao desempenho e à lógica gerencial, inserindo o docente em um ambiente de constante cobrança por atualização e certificações. Ao ampliar o espaço para empresas privadas e plataformas tecnológicas, a norma reforça a privatização da formação e enfraquece o caráter público, científico e crítico que historicamente caracterizou as políticas de formação continuada.



## 6 O TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO

### 6.1 INTENSIFICAÇÃO E RESPONSABILIZAÇÃO

O trabalho docente no cenário atual é profundamente marcado pela intensificação, pela responsabilização individual crescente, pela precarização das condições laborais e pela erosão da autonomia profissional. Esses fenômenos se articulam diretamente às políticas gerenciais, à expansão de dispositivos de controle e à privatização da formação docente, configurando novas formas de regulação do trabalho.

A intensificação manifesta-se no aumento contínuo das tarefas pedagógicas, administrativas e tecnológicas, muitas vezes realizadas fora da jornada contratual. Ao mesmo tempo, exige-se do professor uma formação contínua permanente, geralmente vinculada a plataformas digitais e protocolos padronizados.

As políticas de responsabilização individual reforçam a lógica de que o desempenho escolar é resultado direto da ação docente, desconsiderando desigualdades estruturais e limitações materiais. Essa responsabilização é acompanhada por mecanismos de monitoramento e avaliação que induzem docentes a internalizar metas como medida de valor profissional, em consonância com o que Ball (2004) denomina performatividade.

### 6.2 PRECARIZAÇÃO E ADOECIMENTO

A precarização docente aparece na forma de contratos instáveis, salários insuficientes, sobrecarga de trabalho e múltiplas turmas. A burocratização crescente reforça a sensação de fragmentação da atividade docente, reduzindo o tempo destinado ao planejamento, ao estudo e ao acompanhamento pedagógico.

Essas condições contribuem para o adoecimento da categoria, com aumento de estresse, ansiedade, depressão e síndrome de burnout. A formação, quando orientada por lógicas produtivistas, deixa de promover reflexão crítica e passa a representar mais uma obrigação a ser cumprida, muitas vezes dissociada da prática real.

### 6.3 AUTONOMIA E PROFISSIONALIZAÇÃO

A autonomia docente — base histórica da profissionalização — é reduzida pelo avanço da padronização curricular, pelo uso de pacotes formativos predefinidos e pela crescente dependência de plataformas tecnológicas. O professor é deslocado da posição de intelectual e passa a ser tratado como executor de prescrições externas.

Ainda assim, a resistência docente se manifesta em práticas coletivas, grupos de estudo, articulações com universidades públicas e movimentos profissionais que reafirmam a importância da docência como prática social, crítica e comprometida com a emancipação. Tais movimentos demonstram que, embora pressionada, a autonomia não está anulada, mas em disputa.



## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da formação docente entre 2014 e 2025 evidencia que, embora Brasil, Portugal e União Europeia apresentem trajetórias políticas distintas, convergem na adoção de modelos formativos orientados pela lógica gerencial, pela padronização por competências e pela crescente presença de atores privados nos processos formativos. Os diferentes graus de centralidade do Estado, de participação das universidades e de influência de organismos internacionais produzem configurações próprias, mas todas revelam um deslocamento da formação docente para práticas mais instrumentais, pragmáticas e alinhadas às demandas do mercado.

A síntese comparativa apresentada anteriormente reforça que a privatização — seja pela expansão da EaD, pelas plataformas tecnológicas ou pelas certificações modulares — não emerge como resposta isolada ou emergencial, mas como parte de um movimento global que reorienta o papel do Estado e redefine a profissão docente. No Brasil, esse movimento assume contornos mais acelerados, combinando tecnicismo, responsabilização individual e forte mercantilização da formação. Em Portugal, a pressão por internacionalização e desempenho acadêmico cria um ambiente de racionalização e redução da autonomia universitária. Já na União Europeia, a governança multinível e o discurso da “escassez docente” estruturam políticas que naturalizam a flexibilização e a entrada de corporações privadas no campo formativo.

Esses processos impactam diretamente a autonomia e a identidade profissional dos professores, que passam a ser moldados por dispositivos de controle, performatividade e metas. A reestruturação da formação inicial e continuada, nesse contexto, contribui para o que Antunes (2024) denomina “privilegio da servidão”, na medida em que docentes são levados a internalizar voluntariamente exigências produtivistas e a compreender a intensificação formativa como obrigação individual.

Diante desse cenário, reafirma-se a necessidade de fortalecer modelos de formação docente que valorizem a reflexão crítica, o compromisso público, o trabalho coletivo e a autonomia profissional. A universidade pública deve ser reconhecida como espaço privilegiado de produção de conhecimento e de formação profissional sólida, capaz de resistir às pressões mercadológicas e de defender uma concepção emancipadora de educação. Enfrentar os desafios contemporâneos implica recuperar o caráter público da formação docente e construir políticas que promovam condições dignas de trabalho, carreiras valorizadas e processos formativos que contribuam para uma educação democrática e socialmente referenciada.



## REFERÊNCIAS

BRAVERMAN, Harry. *Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX*. Rio de Janeiro: LTC, 1980.

CASARA, Rubens R. R. *Contra a miséria neoliberal*. São Paulo: Civilização Brasileira, 2021.

ANTUNES, Ricardo. *O privilégio da servidão*. São Paulo: Boitempo, 2024.

FERREIRA, Fernando Ilídio; BORGES, Maria Célia; SARMENTO, Teresa; RICHTER, Leonice Matilde. Formação inicial de professores no Brasil, em Portugal e na Europa (2014–2024): o avanço da privatização a pretexto da escassez de docentes. *Educação e Políticas em Debate*, v. 14, p. 1-23, 2025.

NOGUEIRA, A. L.; BORGES, M. C. Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024: perspectivas para a formação continuada. *Revista Cocar*, v. 23, n. 41, 2025.

ANTUNES, Ricardo. *O privilégio da servidão*. São Paulo: Boitempo, 2024.

FERREIRA, Fernando Ilídio; BORGES, Maria Célia; SARMENTO, Teresa; RICHTER, Leonice Matilde. Formação inicial de professores no Brasil, em Portugal e na Europa (2014–2024): o avanço da privatização a pretexto da escassez de docentes. *Educação e Políticas em Debate*, v. 14, p. 1-23, 2025.

NOGUEIRA, A. L.; BORGES, M. C. Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024: perspectivas para a formação continuada. *Revista Cocar*, v. 23, n. 41, 2025.