

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

*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*

Fernando Ilídio Ferreira<sup>1</sup>  
Universidade do Minho (Portugal)

Maria Célia Borges<sup>2</sup>  
Universidade Federal de Uberlândia (Brasil)

Teresa Sarmiento<sup>3</sup>  
Universidade do Minho (Portugal)

Leonice Matilde Richter<sup>4</sup>  
Universidade Federal de Uberlândia (Brasil)

**Resumen:** Los cambios inducidos por el neoliberalismo tienen como objetivo la privatización del sector público y, específicamente, de la educación pública. En este trabajo analizamos las políticas de formación inicial de los profesores en Brasil, Portugal y Europa, teniendo en cuenta los principales marcos 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; estamos observando 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 esta 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.

<sup>1</sup> 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](mailto:filidio@ie.uminho.pt); ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8608-6700>.

<sup>2</sup> 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](mailto:mariacelia@ufu.br); ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5445-023X>.

<sup>3</sup> 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](mailto:tsarmiento@ie.uminho.pt); ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2371-399X>.

<sup>4</sup> 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](mailto:leonice@ufu.br); Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9049041703208746>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7109-3257>.

**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.

**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.

---

Received on: 02 de enero de 2025

Accepted on: 28 de marzo de 2025

---

## Introducción

Mientras terminamos de escribir este artículo, se están produciendo acontecimientos que muestran descaradamente cómo se está intensificando la agenda global de privatización de la educación, que incluye entre sus principales aspectos la formación inicial de los profesores. Esta agenda neoliberal se ha ido imponiendo desde la década de los años 80, primero en países como Reino Unido y Estados Unidos de América (EUA) y, progresivamente, a escala global de forma explícita y agresiva, provocando la "erosión de la educación pública como proyecto de democratización" (Säfström, 2022, p. 349). Siendo uno de los principales pilares de la educación pública, los profesores y la formación docente han sido objeto de ataque (Saltman, 2007; Sleeter, 2008; Giroux, 2010; Freitas, 2012; Gilbert, 2019), a través de estrategias para acortar la duración y la

imposición de un currículo instrumental, técnico y empirista. Presentamos a continuación dos ejemplos de los avances del neoliberalismo educativo, liderado por organizaciones internacionales como la OCDE, el Banco Mundial, la Unión Europea y la UNESCO, incluyendo organizaciones filantrópicas y redes globales como Teach For All (Zeichner, Peña-Sandoval, 2015; Saura, 2016; Williamson, 2018; Kurz, Do Amaral, 2023).

El primero se refiere a los acontecimientos provocados por Donald Trump (EUA), concretamente, la orden ejecutiva firmada en marzo de 2025, con el objetivo de dismantelar el Departamento de Educación (The Wall Street Journal, 20 de marzo de 2025). Este organismo fue creado en 1979 para supervisar el financiamiento de las escuelas públicas, administrar los préstamos estudiantiles y gestionar los programas de ayuda a los estudiantes con bajos ingresos, y su extinción forma parte de la estrategia de "recorte del gasto" definida por Trump y sus aliados, especialmente Elon Musk. Esta orden ordena a la recién confirmada secretaria de Educación, Linda McMahon, exconsejera delegada de World Wrestling Entertainment (WWE), que tome "todas las medidas necesarias para facilitar el cese del Departamento de Educación". Los argumentos van más allá del recorte del gasto, pues se basan en la acusación de que este organismo está "adocctrinando a los jóvenes con material racial, sexual y político inapropiado". La orden ejecutiva estipula que los programas o actividades que reciban fondos del departamento no desarrollen "iniciativas de diversidad, igualdad e inclusión o ideología de género". Sin embargo, dado que el cierre de una agencia a nivel ministerial no puede llevarse a cabo sin legislación del Congreso - un proyecto de ley necesita 60 votos y la mayoría de los republicanos en el Senado es insuficiente (53-47) -, Trump elude esta obligación no suprimiéndola formalmente, sino transfiriendo funciones a otras agencias y realizando recortes drásticos en los programas y el personal. Mientras tanto, la Secretaria de Educación ya ha confirmado el despido de unas 1.300 personas (alrededor de la mitad de los funcionarios) como primer paso hacia el cierre total de este Ministerio.

El segundo ejemplo, aparentemente dispar, pero también convergente con la agenda neoliberal de la educación, es la creciente difusión de la red mundial Teach For All (TFAll), iniciada en la década de 1980 con el nombre de Teach For America. Se trataba de un programa de formación acelerada para jóvenes licenciados de diversas áreas de formación académica, como respuesta al problema de la escasez de profesores. En 1989, Wendy Kopp, en su tesis de licenciatura en la Universidad de Princeton, diseñó un programa de formación ultrarrápido (de 5 a 7 semanas) para jóvenes licenciados de diversas áreas de formación académica, con el fin de que enseñaran en escuelas urbanas localizadas en contextos vulnerables. A partir de 1990, en su año inaugural, el programa

no sólo atrajo a licenciados de "élite", sino también financiamiento público y privada de grandes fundaciones filantrópicas, gobiernos y organizaciones multilaterales. Su expansión ha sido tal que, según las cifras publicadas en el sitio web de TFAI: "13.000 jóvenes enseñan a más de 1 millón de niños en aulas de toda la red mundial". El financiamiento masivo es la base principal de esta gran y rápida expansión: 500 licenciados contratados en el primer año; 3.600 seleccionados en 2008 de un total de 25.000 candidatos, con un presupuesto superior a 122 millones de dólares en aquel momento; y 4.100 seleccionados en 2015, de un total de 40.000 jóvenes que se candidataron, con un presupuesto de más de 300 millones de dólares para ese año<sup>5</sup>.

Los dos ejemplos ilustran la dirección de los cambios en curso, consagrados en una "Agenda Globalmente Estructurada para la Educación" (Dale, 2004). A pesar de que el problema de la escasez de profesores se considere como una especie de catástrofe natural, es el resultado de la acción política - o de la inacción, que tiene el mismo significado estratégico - encaminada a reducir aún más la inversión pública en la educación. Como veremos a continuación, TFAI, al igual que sus organizaciones afiliadas en unos 60 países, está recibiendo el apoyo financiero no sólo de grandes empresas y entidades filantrópicas, sino también de poderes públicos y actores políticos, además de personalidades e instituciones del mundo académico.

## **1. La formación de profesores en Brasil y Europa: la escasez de profesores como pretexto para acelerar la agenda neoliberal**

En esta sección analizamos los cambios en curso en las políticas relacionadas con la formación inicial de docentes en Brasil, Portugal y Europa, considerando los principales marcos legales que abarcan los últimos diez años, referenciando también documentos anteriores para contextualizar diacrónicamente el período analizado, a saber, en el caso de Brasil, la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB) nº 9394/1996 (Brasil, 1996) y, en relación con Portugal, el llamado Proceso de Bolonia, el cual está asociado al Decreto-Ley nº 43/2007 (Portugal, 2007). Específicamente, en los últimos diez años, destacan la Resolución 02 de 2015, la Resolución 02 de 2019 y la Resolución 04 de 2024 (Brasil, 2015, 2019, 2024) y los Decretos-Leyes 79/2014 y 9-A/2025 (Portugal, 2014, 2025).

---

<sup>5</sup> Teach For All, <https://teachforall.org/>

## 1.1 Panorama de la formación de profesores en Brasil

La expansión del papel del sector privado en la formación de profesores en Brasil se ha intensificado, manifestándose tanto en la ampliación de la oferta de los cursos de formación inicial por instituciones privadas como en la adquisición de plazas financiadas por programas gubernamentales, como el Fondo de Financiamiento al Estudiante (Fies) y el Programa Universidad para Todos (Prouni). El Fies, a su vez, es una iniciativa del Gobierno Federal que financia los estudios de grado en cursos presenciales, mientras que el Prouni concede becas en instituciones privadas de educación superior. Ambos son mecanismos de transferencia directa de fondos públicos al sector educativo privado y contribuyen a aumentar la matrícula en las instituciones privadas. Actualmente, según los datos del Censo de Educación Superior 2023, la mayor parte de la formación en programas de licenciatura ocurre en instituciones privadas de educación superior.

Del total de 1,7 millones de matrículas en cursos de licenciatura, el 67,1% (1.148.576) se registraron en instituciones privadas y el 32,9% (562.407) en públicas. Las matrículas en licenciaturas presenciales representaron el 80,3% en el sector público. Si analizamos sólo la red privada, se comprobó que el 90% de las inscripciones fueron en cursos a distancia. En cuanto al ingreso en curso de licenciaturas en la red pública, se resalta que, el 70,2% de estos fueron en cursos presenciales. En cambio, en la red privada, el 93,5% de los alumnos ingresaron en cursos a distancia (Inep, 2023).

Estos datos revelan que, actualmente, las plazas en instituciones públicas representan menos de un tercio de la formación de profesores en Brasil. Los dos tercios restantes, que son responsabilidad del sector privado, se denota que el 90% de las matrículas son en la modalidad de Educación a Distancia (EAD). Este escenario pone en evidencia la mercantilización de la formación docente, en la medida en que la concepción predominante ha sido conducida mayoritariamente por el sector privado, con un énfasis significativo en la educación a distancia. Además de este proceso directo y de otros mecanismos de privatización, se observa una presencia significativa de representantes de intereses privados en la disputa por la formulación de las normas legales que orientan la formación docente en el país. Esta influencia es particularmente evidente en los debates en torno a las Directrices Curriculares Nacionales para la Formación Inicial de Maestros de Educación Básica, especialmente en la última década, período en el que se publicaron tres versiones de estas directrices (Brasil, 2015, 2019, 2024). Como se analiza en este texto, aunque todas establecen el requisito común de una formación general con una carga horaria mínima de 3.200 horas, como se muestra en la Tabla 1, cada una asume concepciones sustancialmente diferentes sobre la formación docente.

Tabla 1 - Estructura curricular normalizada por las Resoluciones 02/2015; 02/2019 y 04/2024

ESTRUCTURA Y PLAN DE ESTUDIOS			
	Resolución 02/2015	Resolución 02/2019	Resolución 04/2024
Carga de trabajo total	3.200h	3.200h	3.200h
Organización de la formación general y específica	2.200h para el núcleo I de estudios de formación general, de las áreas específicas e interdisciplinarias, y del campo de la educación, sus fundamentos y metodologías, y de las diversas realidades educativas; y II de estudios integradores para enriquecimiento curricular.	Grupo I 800h: base común que comprende los conocimientos científicos, educativos y pedagógicos y sustentan la educación y sus vínculos con los sistemas, las escuelas y las prácticas educativas. II - Grupo II: 1.600h, para el aprendizaje de los contenidos específicos de las áreas, componentes, unidades temáticas y objetos de conocimiento de la BNCC, y para el dominio pedagógico de dichos contenidos.	Núcleo I 880h: Estudios de Formación general compuesto por conocimientos científicos, educativos y pedagógicos que sustentan la comprensión del fenómeno educativo y de la educación escolar y constituyen la base común de todos los programas de licenciatura. Núcleo II 1.600h: Contenidos específicos de las áreas de actuación profesional, constituido por los contenidos específicos de las áreas, componentes, unidades temáticas y objetos de conocimiento definidos en el documento nacional de orientación curricular para la Educación Básica y los conocimientos necesarios para el dominio pedagógico de estos contenidos.
Actividades de extensión académica			320h
Práctica	400h - la práctica como componente curricular	400h - práctica de componentes curriculares	
Prácticas supervisadas	400h	400h	400h
Actividades teóricas y prácticas avanzadas	200h		

Fuente: Resolución 02/2015; 02/2019 y 04/2024.

Impulsado por las directrices establecidas en la Estrategia 15.4 de la Meta 15 del Plan Nacional de Educación (PNE) (Brasil, 2014-2024), se inició en el país un movimiento de construcción de nuevas directrices para la formación de profesores de educación básica. Este movimiento estuvo marcado por un amplio proceso participativo, que culminó en 2015 con la promulgación de la Resolución 2/2015 del CNE/CP, que define las Directrices Curriculares Nacionales para la formación inicial a nivel superior (cursos de licenciatura, cursos de formación pedagógica para graduados y cursos de segunda licenciatura) y para la formación continuada. Esta fue considerada la legislación más completa y con mayor aprobación entre las asociaciones educativas (Anfope, Anpae, Anped<sup>6</sup>, entre otras). Richter y Borges (2019)

<sup>6</sup> Anfope: Asociación Nacional para la Formación de Profesionales de la Educación. ANPAE: Asociación Nacional de Política y Administración de la Educación. ANPED: Asociación Nacional de Posgrado e Investigación en Educación.



sostienen que esta Resolución sustenta la idea de que todos los cursos de formación docente del país deben tener una sólida formación teórico-práctica e interdisciplinaria, que deben dialogar e interactuar con las instituciones de educación básica, en consonancia con las especificidades de la región donde se encuentra la escuela, abordando las cuestiones socioculturales como principios de equidad. En cuanto a la organización curricular de los cursos de formación de profesores, como se muestra en la Tabla 1, esta Resolución establece una duración mínima de 3.200 horas de trabajo académico efectivo, distribuidas en al menos 8 (ocho) semestres o 4 (cuatro) años. Para Coimbra (2020), este documento legal puede ser considerado de "resistencia", en la medida en que reafirma el perfil de la formación de profesores en Brasil que fue implementado en 2002 e incorpora las demandas anafopéyicas en el debate sobre la formación de profesores en Brasil, en lo que se refiere a la ampliación de la carga horaria total de los cursos; al establecimiento de la relación entre formación inicial y continuada; a la articulación, de forma más orgánica, entre teoría y práctica; y también a la valorización del profesional docente. La Resolución 2, de 2015, revela así "una concepción de la formación que ve a los profesores (as) como sujetos del proceso formativo, considerando la relevancia de la unidad entre teoría y práctica, de la reflexión crítica sobre la práctica, de la praxis y del diálogo para la formación" (Porto; Lima, 2016, p. 193).

Sin embargo, la Resolución CNE/CP n.º 2/2015 (Brasil, 2015) fue objeto de intensos ataques y, a partir de nuevas disposiciones legales, se desencadenó un proceso orquestado que culminó con su revocación. Como parte de este proceso, que tuvo lugar durante el gobierno de Michel Temer (2016-2019), el 22 de diciembre de 2017 se aprobó la Resolución CNE/CP N.º 2, que establece y orienta la implementación de la Base Curricular Nacional Común (BNCC), que debe observarse en todas las etapas y modalidades de la Educación Básica. No obstante, este documento sólo contempla las dos primeras etapas de la Educación Básica: la Educación Inicial y la Educación Primaria. La etapa de Educación Media, por su parte, fue reglamentada posteriormente por la Resolución CNE/CP N.º 4, del 17 de diciembre de 2018.

Desde la aprobación de la BNCC, que orienta la planificación, la elaboración y la implementación del currículo, ha habido muchas críticas a este documento, ya que, según una amplia literatura, tiene un carácter eminentemente técnico, con objetivos, metas y procedimientos de evaluación estandarizados, con la intención de formar rápidamente para satisfacer las necesidades del mercado laboral. Poco después de su publicación, hubo intensas críticas a sus fundamentos, contenidos e intenciones, en particular, las descritas por Dourado y Oliveira (2018) que, de forma contundente, destacan seis características neoliberales de la BNCC:

- a) énfasis en la regulación y el control del sistema educativo en la labor de los profesores y de las escuelas, lo que paradójicamente contribuye a secundaria y/o descalificar el trabajo docente y a responsabilizar a los profesores de los resultados de los alumnos;
- b) comprensión restringida y basada en el contenido de la Base Nacional Curricular, vista como un único currículo nacional con una lista de contenidos prescriptivos mínimos (competencias y habilidades);
- c) estrecha vinculación entre el currículo y la evaluación a gran escala, configurando la centralidad de los resultados obtenidos por los estudiantes en las pruebas nacionales de Portugués y Matemáticas, en lugar de los procesos de formación;
- d) enfoque curricular tecnicista, centrado en los objetivos de aprendizaje y en la medición del aprendizaje basado en competencias;
- e) falta de articulación con las otras modalidades de la educación nacional que componen la Educación Básica, como la EJA (educación para jóvenes y adultos) y la Educación Profesional y Tecnológica;
- f) falta de articulación sobre la concepción y las directrices de la Educación Básica, con miras a la construcción de una educación formadora del ser humano, ciudadano, capaz de influir en el rumbo político y económico del país, capaz de crear nuevos conocimientos, de crear nuevos rumbos para nuestro futuro común (Dourado; Oliveira, 2018, p. 41. Nuestro énfasis).

Del mismo modo, Santos y Orso (2020, p. 169) afirman que "[...] se ha hecho evidente el intento de crear en el país una política curricular homogeneizadora, vacía de contenido y pobre en conocimientos, al antojo de las élites, deseosas de mantener alienados a los trabajadores, condición para perpetuar sus privilegios". La BNCC queda así claramente subordinado al proyecto neoliberal de la formación y de la pedagogía por competencias (Pykocz, Benites, 2023; Ferreira, 2024), según el cual basta que el individuo posea un conjunto de técnicas, destrezas y habilidades que le permitan aplicar acríticamente, sin filtros teóricos ni reflexividad, los recursos tecnológicos y didácticos producidos por las grandes empresas que encuentran en el campo escolar una oportunidad única para expandirse.

Analizar críticamente la BNCC y su proceso de formulación es relevante para el debate sobre la formación docente, especialmente porque los artículos 17 y 14 de las Resoluciones 2/2017 y 4/2018, respectivamente, establecen que los currículos de los cursos de formación docente deben tomar la BNCC como referencia obligatoria. Fue principalmente sobre la base de este requisito que se instituyó una nueva resolución para la formación de profesores, sin un proceso participativo amplio y democrático.

Por lo tanto, la expresión "en la oscuridad de la noche" explica la publicación de la Resolución 2 de 2019 (Brasil, 2019), porque no hubo una amplia discusión en la sociedad y con los educadores del país. La red de influencias y los sectores involucrados que formaron la Comisión Bicameral y los compromisos del Consejo Nacional de Educación (CNE) en la



conducción de políticas cruciales para la educación pública, los cuales discutieron/decidieron las directrices de esta Resolución, revelan una fuerte presencia del sector privado representado por los conglomerados educacionales brasileños. Como señalan Evangelista, Feira y Titton (2019, s/p.) al analizar los integrantes de la Comisión Bicameral,

los consejeros<sup>7</sup> son la cara expuesta, aunque no inmediatamente perceptible, de los intereses espurios que se mueven *bajo el lema* de la defensa de escuelas de buena calidad, y hay innumerables evidencias de sus relaciones institucionales directas e indirectas. Estas incluyen Aparatos Privados de Hegemonía (APH); instituciones privadas de educación superior; Aparatos del Estado; empresas educativas de capital abierto; Sistema S [Senac, Sesi y Senai]; movimientos empresariales; Organizaciones Sociales (OS) y actividades vinculadas a la defensa de los derechos humanos y raciales. Sólo dos personas vinculadas a instituciones públicas de educación superior aparecen en la Comisión Bicameral (Evangelista, Feira y Titton, 2019, s/p).

Los autores destacan los vínculos entre los consejeros del CNE con movimientos empresariales, como Todos por la Educación (TPE) y Movimiento por la Base (MpB), que ejercieron un peso político central no sólo en la Comisión Bicameral, sino también en el propio Consejo Nacional de Educación. El análisis de esta relación elucida la fuerte inclinación de la Resolución 2/2019 del CNE/CP en subordinar la formación docente a la lógica de implementación del BNCC.

Las asociaciones educativas y representantes de las universidades públicas han protagonizado diversos movimientos de resistencia, criticando duramente la Resolución CNE/CP n° 2/2019, pidiendo su derogación y el retorno de la Resolución CNE/CP n° 2/2015. Este movimiento tuvo como resultado la derogación de la Resolución de 2019, aunque no se restableció la directriz de 2015. En su lugar, se aprobó una nueva normativa: la Resolución CNE/CP n.º 4, de 29 de mayo de 2024, que "dispone sobre las Directrices Curriculares Nacionales para la Formación Inicial de Nivel Superior de los Profesionales de la Enseñanza Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formación pedagógica para graduados no licenciados y cursos de segunda licenciatura)" (Brasil, 2024).

Sabemos que la promulgación del documento, propuesto por el Consejo Nacional de Educación (CNE/CP), tampoco agradó a la comunidad crítica de la formación de profesores, ya que no se le dio el tiempo necesario para la discusión y el acogimiento de las contribuciones de asociaciones y universidades. Como prueba de ello, en abril de 2024, la ANFOPE publicó una posición contraria al dictamen n° 4/2024 del CNE/CP (Brasil, 2024), insistiendo en que

<sup>7</sup> Presidida por María Helena Guimarães Castro, de la Cámara de Educación Básica (CEB), cuyo relator fue Mozart Neves Ramos, de la CEB, propuesto para ministro de Educación en el gobierno Bolsonaro por el Instituto Ayrton Senna. Los demás consejeros son: por la CEB, Alessio Costa Lima, Aurina Oliveira Santana, Iván Claudio Pereira Siqueira, Nilma Santos Fontanive y Suely Melo de Castro Menezes; por la Cámara de Educación Superior (CES), Antonio Carbonari Netto, Luiz Roberto Liza Curi y Marília Ancona López (Evangelista, Feira y Titton, 2019, s/p.).

el documento no valora a los profesionales de la educación, no contempla la formación inicial y continuada de forma integrada, y omite temas como los planes de carrera, el piso salarial nacional y las condiciones adecuadas para el trabajo de los profesores (Anfope, 2024).

Analizando este documento, encontramos que se eliminaron del texto ideas o palabras muy criticadas, como la vinculación de la formación a la BNCC y su racionalidad instrumental, pero notamos que se agregaron diversas expresiones para darle un contenido progresista, como la sólida formación teórica y práctica, la importancia de considerar la evolución histórica de las teorías educativas, la interdisciplinariedad, entre otras, sirviendo para "embellecer" el documento y complacer a las voces disidentes. Sin embargo, aunque la Resolución 4/2024 de la CNE/CP eliminó la mención directa a la BNCC, sigue vinculada a ella entre líneas, ya que los artículos citados en el texto de la resolución se refieren a la obligación de cumplir con la BNCC. Precisamente por eso, las entidades representativas de la formación docente, durante el proceso de solicitud de revocación de la Resolución CNE/CP n° 2/2019, también indicaron la necesidad de revocar la Resolución CNE/CP n° 2/2017, la Resolución CNE/CP n° 4/2018 y la Ley n° 13.415/2017 -que instituye la Reforma de la Enseñanza Media-, pues tales disposiciones legales imponen la organización de la formación docente en consonancia con la BNCC.

En cuanto a la organización de la Resolución CNE/CP n° 4/2024, como se muestra en la Tabla 1, la carga de trabajo de 3.200 horas se mantuvo sin cambios, al igual que la estructura por los núcleos de formación. Sin embargo, el documento no aclara en qué concepto de extensión se basan las 320 horas asignadas a esta actividad. Además, aunque la resolución menciona enfáticamente la práctica como componente esencial de la formación, no la define de manera consistente, ni la articula con la noción de praxis defendida en la Resolución de 2015. Sumado a esto, la ausencia de elementos fundamentales, como la valoración de los docentes y la centralidad de la praxis pedagógica, la Resolución 2024 abre la puerta al fortalecimiento de una formación tecnicista, asumiendo un carácter instrumental orientado por las demandas del mercado, ya que en su núcleo está la esencia de una educación que se somete a los preceptos de la BNCC, por lo tanto directamente asociada a una educación por competencias y habilidades, fuertemente defendida por el sector privado.

Como señalan Peroni y Scheibe (2017, 389), "la privatización ya no puede ser vista como una simple amenaza o una abstracción", lo que se confirma por la presencia explícita de movimientos que han llevado la formación docente a procesos cada vez más basados en el mercado. Estos procesos promueven el déficit de una formación sólida, crítica y socialmente comprometida, debilitando la construcción de relaciones basadas en la democracia, la justicia social, cultural y económica.

## 1.2 Panorama de la formación del profesorado en Portugal y Europa

En Portugal, los cambios ocurridos en las dos últimas décadas forman parte del llamado Proceso de Bolonia y, en lo que respecta a las influencias del neoliberalismo, el panorama no es muy diferente. El Proceso de Bolonia toma su nombre de la Declaración de Bolonia, firmada en 1999 en la ciudad italiana de Bolonia por los ministros responsables de la educación superior de 29 países europeos. Posteriormente, el proceso se abrió a otros, hasta sumar 48 países en la actualidad. Se trata de un proceso de reforma intergubernamental destinado a hacer realidad el Espacio Europeo de Educación Superior mediante el reconocimiento mutuo de títulos y otras cualificaciones. Para ello, se introdujo un sistema uniforme de créditos, denominado Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos (ECTS), para favorecer el intercambio académico, entre otros objetivos. Este proceso fue un punto de referencia para las reformas que se iniciaron en los primeros años del siglo XXI, en particular en Portugal, con la reestructuración de los programas de formación inicial de profesores, mediante la publicación del Decreto-Ley nº 74/2006, de 24 de marzo (Marco jurídico de los títulos y diplomas de educación superior) y del Decreto-Ley nº 43/2007, de 22 de febrero (Marco jurídico de la homologación profesional para el ejercicio de la docencia en la educación preescolar y en la educación básica y media) (Portugal, 2006, 2007).

En la actualidad, la formación inicial de profesores se realiza en dos etapas: la licenciatura, que duran 6 semestres, y los másteres, que duran entre 3 y 4 semestres, dependiendo del nivel de enseñanza al que se destine el título. Cada semestre corresponde a 30 créditos ECTS, la licenciatura tiene 180 créditos y el máster entre 90 y 120 créditos, dependiendo del nivel de enseñanza al que se destina la docencia (el mínimo en el caso de la educación preescolar). Por lo tanto, el título pasó a ser de máster, pero la duración de la formación no cambió, dado que antes de Bolonia la formación ya era a nivel de licenciatura y duraba 4 o 5 años. Sin embargo, el citado Decreto-Ley 43/2007 afirma que este cambio "demuestra el esfuerzo por elevar el nivel de cualificación del cuerpo docente con miras a reforzar la calidad de su preparación y la valorización de su estatus socioprofesional" (Portugal, 2007). Además de que este cambio no se correspondió con un aumento de la duración de la formación, el marco legal posterior a Bolonia prácticamente eliminó los componentes teórico-críticos de la estructura curricular, "especialmente aquellos que se consideran particularmente perjudiciales (como la sociología de la educación y la política educativa), o prescindibles (como, por ejemplo, la historia y la filosofía de la educación), todos

los cuales ocupan menos tiempo y espacio en la formación inicial (o simplemente han desaparecido)" (Lima, 2016, p. 152).

A partir de 2007, la estructura curricular incluía los siguientes componentes: a) Formación educativa general; b) Didáctica específica; c) Iniciación a la práctica profesional; d) Formación cultural, social y ética; e) Formación en metodologías de investigación educativa; y f) Formación en el área de la enseñanza (Portugal, 2007). En las décadas siguientes, el marco legal de 2007 fue modificado por el Decreto-Ley 79/2014, de 14 de mayo, y el recientemente publicado Decreto-Ley 9-A/2025, de 14 de febrero), y se eliminó el componente de "Formación en metodologías de investigación educativa". En cuanto a la "Formación General Educativa" -que, en principio, es la que más contribuye a la construcción del pensamiento crítico- fue prácticamente eliminada, ya que de un total de entre 90 y 120 créditos, sólo fueron cubiertos entre 5 y 10 créditos.

También son reveladoras algunas de las especificaciones realizadas por este reglamento referente a los componentes "Formación cultural, social y ética" y "Formación en metodologías de investigación educativa". Con respecto al primero, el reglamento establece que contribuye a: "a) La sensibilización de los grandes problemas del mundo contemporáneo; b) La extensión a ámbitos del conocimiento y de la cultura distintos de los de su cualificación docente; y c) La preparación para áreas curriculares no disciplinares y la reflexión sobre las dimensiones éticas y cívicas de la actividad docente"; sin embargo, a continuación afirma que los créditos correspondientes se incluyen (lo que efectivamente significa que se diluyen) en los otros componentes. Lo mismo ocurre con el componente "Formación en metodologías de investigación educativa", pues el documento menciona su importancia, explicando que se encarga de asegurar "el conocimiento de los respectivos principios y métodos que permitan capacitar a los futuros docentes para la adopción de una actitud investigativa en el desempeño profesional en un contexto específico, a partir de la comprensión y el análisis crítico de investigaciones educativas relevantes", pero no le asigna créditos propios.

El texto legal proclama la importancia de estos dos componentes, pero el hecho de no haberles otorgado créditos específicos expresa una efectiva desvalorización de los mismos, que se acentúa con la "crítica ideológica al pensamiento educativo y el intento de desprestigiar las teorías pedagógicas y la investigación en educación" (Lima, 2016, p. 152). Como sostiene este autor, la fuerte regulación estatal derivada del Proceso de Bolonia ha hecho que los cambios hayan contribuido a la "despolitización de la educación y de la formación" (Lima, 2016). Aunque las realidades de Brasil, Portugal y Europa sean diferentes, no podemos ignorar que forman parte de una agenda convergente de políticas

públicas globales, que, como se mencionó anteriormente, Roger Dale denomina "Agenda Globalmente Estructurada para la Educación" (Dale, 2004). En la sección siguiente, analizamos un fenómeno que también forma parte de esta agenda: la expansión y consolidación del programa de formación simplificado de la red mundial Teach For All, con el pretexto de la escasez de profesores.

## 2. Teach For All y el pretexto de la escasez de profesores

### Quiénes somos

Dentro de nuestra red, existe un movimiento creciente de líderes con raíces locales e información global, que incluye más de 14 600 profesores actualmente en las aulas y 106 000 exalumnos líderes, que llegan a más de un millón de niños en todo el mundo.

El "Global Leadership Accelerator" (Acelerador de Liderazgo Global) apoya a estos líderes en el desarrollo de las habilidades de liderazgo y las mentalidades necesarias para transformar los sistemas que les rodean, con el fin de que todos los niños tengan la oportunidad de alcanzar su potencial<sup>8</sup>.

Quienes visitan el sitio web de Teach For All se encuentran inmediatamente con el siguiente mensaje: "Global Leadership Accelerator" (Acelerador de Liderazgo Global). El actual contexto de escasez de profesores se está considerando como un pretexto para ampliar y consolidar el programa global de formación acelerada de TFAll, tal y como ocurrió en las décadas de 1980 y 1990 con el programa Teach For America. Se ha incentivado a otros países a unirse a través de llamamientos como "Enseña en Tu País" (Teach in Your Country), con un mensaje de bienvenida a los nuevos miembros publicado en la página web de la organización matriz. Por ejemplo: "Welcome Teach For Italy to the Teach For All Network" (<https://teachforall.org/>). Utilizando la fórmula eslogan para amplificar el efecto pretendido, en la página web de la organización siguen mensajes como: "Imaginamos un mundo en el que todos los niños tengan la educación, el apoyo y la oportunidad de formar un futuro mejor". El lenguaje utilizado por las organizaciones afiliadas es similar. Por ejemplo, describen su "visión" y su "misión":

Visión: Un día, todos los niños tendrán una educación de calidad" (<https://www.ensinabrasil.org.br/>); Un día, todos los niños y jóvenes de Portugal tendrán acceso a una educación que les permita desarrollar todo su potencial, independientemente de su origen socioeconómico<sup>9</sup>.

Misión: Potenciar una red de líderes que, a través de su labor transformadora como maestros de escuelas en contextos vulnerables, desarrollen las competencias y el compromiso necesarios para multiplicar su impacto y

<sup>8</sup> Fuente: sitio web de Teach For All: <https://teachforall.org/our-learning-insights/global-leadership-accelerator>.

<sup>9</sup> Fuente: sitio web <https://teachforportugal.org/>

seguir ampliando las oportunidades para todos los niños. (<https://www.ensinabrasil.org.br/>); Crear un movimiento de líderes excepcionales comprometidos con la reducción de la desigualdad educativa y capaces de transformar la realidad dentro y fuera del aula<sup>10</sup>.

Al igual que las nociones de "calidad" y "liderazgo", el "cambio" también tiene una fuerte presencia en el discurso de TFAI, dando forma incluso a lo que denomina su "Teoría del Cambio", cuyo núcleo es la "Teoría del Desarrollo del Liderazgo": "El Programa cuenta con un plan de Formación detallado, basado en la Teoría del Desarrollo del Liderazgo inspirada en los principios: Líderate a ti mismo; Lidera con otros; Lidera el cambio" (<https://teachforportugal.org/>). Está claro que este lenguaje es similar al del marketing promocional corporativo:

El Programa de Desarrollo del Liderazgo es formativo, profesional y remunerado, y dura dos años. A través de este programa, el mentor (a) trabaja a tiempo completo en una escuela de un contexto socioeconómico desfavorecido. El programa se basa en un modelo que se ha probado y reproducido en 61 países de la red Teach For All<sup>11</sup>

La divulgación de este programa destaca el proceso de "reclutamiento y selección", por ejemplo, en el sitio web de Enseña Brasil, a través del mensaje: "Reinventa tu jornada: éxito y propósito van de la mano":

Si eres graduado en busca de una experiencia de liderazgo y transformación, inscríbete; no tienes por qué tener una carrera sin propósito; ¡esta es tu oportunidad de mejorar tu carrera mientras transformas la educación del país!<sup>12</sup>.

En cuanto a las "razones para inscribirse", hay anuncios como: "Aprovecha tu carrera para lograr un impacto; Forma parte de la solución; Descubre una nueva versión de ti mismo con una experiencia única; Y no te preocupes, si no tienes una licenciatura, ¡tendrás la oportunidad de realizar una complementación pedagógica a lo largo del Programa!" (<https://www.ensinabrasil.org.br/>).

Todos los miembros de la red dejan claro que son organizaciones sin fines de lucro: "Somos una organización sin fines de lucro que pretende movilizar más talentos y desarrollar el liderazgo para transformar la educación, empezando en las aulas". (<https://www.ensinabrasil.org.br/>). Sin embargo, el lenguaje no difiere del utilizado por las empresas con fines de lucro. Por ejemplo, la página web de Teach For Portugal contiene una imagen con una flecha ascendente, que sugiere "rendimiento" a corto y largo plazo, similar a los gráficos que utilizan las organizaciones del sector financiero para publicitar sus beneficios.

<sup>10</sup> Fuente: sitio web <https://teachforportugal.org/>

<sup>11</sup> Fuente: sitio web <https://teachforportugal.org/>

<sup>12</sup> <https://www.ensinabrasil.org.br>



Figura 1 - Impacto "a corto plazo" y "a largo plazo"



Fuente: Página web de Teach For Portugal, <https://teachforportugal.org/>.

La referencia constante al "impacto" es una estrategia de persuasión, sobre todo cuando se trata de cifras y porcentajes:

Renovación de asociaciones relevantes y récord de recaudación de fondos: +R\$20 millones recaudados en 2023; +120 mil alumnos de escuelas públicas en un contexto de vulnerabilidad alcanzado<sup>13</sup>.

En 2023/2024, la colaboración Teach For Portugal aceleró la subida de las notas medias en un 26% desde el principio hasta el final del curso escolar, en comparación con las clases sin esta colaboración<sup>14</sup>.

Las afinidades discursivas con el mundo empresarial y financiero no pueden ser más evidentes cuando leemos, por ejemplo, mensajes sobre "Quiénes somos" (Teach For Portugal) y "Qué hacemos" (Enseña Brasil):

Reclutamos, seleccionamos y desarrollamos a jóvenes talento graduados en las mejores universidades del país para que se conviertan en profesores de escuelas públicas en contextos vulnerables durante al menos 2 años y se desarrollen como futuros líderes, multiplicando su impacto para la transformación de la educación y del país<sup>15</sup>. (subrayado en el original).

En la gran mayoría de las organizaciones, los recursos humanos trabajan directamente en el problema que hay que resolver. Esto significa que, en general, hay poco incentivo por recursos humanos profesionales dedicados exclusivamente a la sostenibilidad, la recaudación de fondos o el marketing y la comunicación. En definitiva, pedimos organizaciones sociales con un 0% de gastos generales y recurso 100% dedicados a las personas que necesitan una respuesta urgente<sup>16</sup>.

<sup>13</sup> <https://www.ensinabrasil.org.br>.

<sup>14</sup> <https://www.teachforportugal.org>.

<sup>15</sup> <https://www.ensinabrasil.org.br/>.

<sup>16</sup> <https://www.teachforportugal.org>.

Este segundo extracto pertenece a un artículo del Director General de Teach For Portugal, titulado: "De las ONGs a las ENGs: Las nuevas Empresas No Gubernamentales". La elección de la denominación "Empresas No Gubernamentales" en lugar de "Organizaciones No Gubernamentales" es ilustrativa.

A estas estrategias persuasión hay que añadir el uso de "pruebas" y "evidencias" de la "investigación": "Nuestra visión de la investigación y el aprendizaje se basa en pruebas; "Un creciente conjunto de pruebas respalda nuestra teoría del cambio" (<https://teachforall.org/>):

Cada vez hay más pruebas que demuestran que los socios de la red Teach For All atraen a nuevos líderes que siguen trabajando como agentes del cambio educativo a lo largo de sus carreras, y que las creencias, mentalidades y otros atributos del liderazgo de los participantes de la red están moldeados por su experiencia<sup>17</sup>

En general, estas estrategias tienen por objeto influir en la opinión pública y conquistar partidarios, pero sin duda también provocan extrañeza. ¿Cómo puede una formación tan abreviada, calificada de "acelerada" e "intensiva" en los propios términos de TFAll, tener un impacto tan enorme? Las llamadas "pruebas" y "evidencias", presentadas como resultado de "investigaciones independientes", se caen por su propio peso cuando nos damos cuenta de que la principal entidad que lleva a cabo la evaluación de impacto es la propia TFAll, junto con otras entidades asociadas, especialmente del mundo económico y financiero. En el caso de Teach For Portugal, por ejemplo, se mencionan dos "socios de medición de impacto": la propia "Teach For All" y "mater consulting".

Además de los financiadores, la red cuenta con "embajadores" y diversos socios que actúan como canales de comunicación y fuentes de legitimación, uno de los cuales es la propia UNESCO. A pesar de pertenecer al área de la Educación, la Ciencia y la Cultura y no del área económica, como la OCDE, por ejemplo, sitúa a TFAll entre las "mejores prácticas", afirmando que el programa de formación de esta red consiste en un "enfoque sistémico para transformar la educación mediante el desarrollo del liderazgo educativo, [...] " que puede ser adaptado por otros que buscan promover una mayor apropiación local para el desarrollo sostenible en la educación y en otros sectores" (UNESCO)<sup>18</sup>.

Sin embargo, cualquiera que conozca la complejidad y las exigencias de la formación inicial de profesores de nivel superior, en sus dimensiones teóricas y prácticas, sociales, culturales y éticas, que demandan una articulación entre las vertientes de la

<sup>17</sup> <https://www.teachforall.org>.

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

enseñanza, la investigación y la extensión, ve claramente el papel estratégico de la divulgación de un programa de formación que se supone abreviado, siendo denominado "Intensivão" por Enseña Brasil, como una de las "mejores prácticas".

Con ligeras variaciones de un país a otro, las "fases" del programa se describen del siguiente modo: "1. Academia Teach For Portugal; 2. Año 1 del Programa; 3. Plan de Verano; 4. Año 1 y Año 2 del Programa; y ¡Entrada en el Movimiento Alumni!". La primera fase, también llamada "¡Dive In!", consiste en una "formación preliminar obligatoria y gratuita en liderazgo y pedagogía", que dura "8 semanas - 4 online durante 10h/semana y 4 presenciales a tiempo completo". Esta fase se describe así: "En las 3 últimas semanas en la Academia Teach For Portugal tendrás la oportunidad de aplicar en la práctica lo que has estado aprendiendo, durante las cuales recibimos a los niños para refrescar su aprendizaje"; los años 1 y 2 del programa corresponden al contacto directo con las escuelas, desde una perspectiva empirista y aplicacionista; y la tercera fase, el "Plan Verano" o "Academia de Verano", tiene una duración de 2 semanas (<https://teachforportugal.org/>). El carácter acelerado e intensivo de este programa y la perspectiva empirista y aplicacionista que lo conforman son evidentes, a pesar de que es difundido, recomendado y/o replicado por organizaciones internacionales, fundaciones, empresas, gobiernos, entre otros socios del sector público y privado. Esta estrategia concertada no se limita a difundir información, ya que representa una especie de certificación del programa en términos simbólicos, políticos y mediáticos.

Con el pretexto de la escasez de profesores, el discurso de TFAll se ha hecho más explícito, incluso en lo que respecta a los nombres de los participantes en el programa. Hasta hace poco se les llamaba "participantes de la red", "mentores" o "profesores", como en el caso de "Enseña Brasil". El uso del término "profesor", que antes se percibía como una retractación, ha empezado a utilizarse recientemente sin reparos. En la página web de Teach For Portugal se lee: "En 2025, ampliaremos el Programa de Desarrollo de Liderazgo a profesionales con titulación de profesor que quieran profundizar sus competencias y dedicarse a la educación en estos contextos" (<https://teachforportugal.org/>). Buscando más en la web de Teach For Portugal, encontramos un enlace al "Application Handbook", titulado "Leading Change: professional and paid leadership development programme", y otro al anuncio de contratación: "Apply!". Al hacer clic en él, vemos que ahora hay dos tipos de solicitud: una "para mentor" y otra "para profesor": "el profesor de Teach For Portugal tendrá un contrato con el Ministerio de Educación y un salario pagado directamente por el Ministerio de Educación, según las condiciones vigentes" (<https://teachforportugal.org/>). La demanda ha sido alta y parece que va en aumento, como demuestran la información y los formularios de inscripción para 2024-

2025. En el caso de Teach For Portugal, el plazo finaliza el 3 de mayo de 2025; en el caso de "Enseña Brasil" la información es similar a la de la homóloga portuguesa, sin embargo, en el momento de escribir este artículo nos encontramos con el siguiente mensaje en la página web: "¡INSCRIPCIÓN CERRADA! Rellene el formulario si desea que le avisemos cuando abriremos un nuevo proceso de selección" (<https://www.ensinabrasil.org.br/>).

Se produce así la construcción neoliberal del profesor, en la medida en que los nuevos modos de gobierno operan a nivel de la subjetividad individual. "La gubernamentalidad neoliberal" (Ball; Olmedo, 2012) se configura de diversas maneras, incluyendo programas de formación como Teach For All. Estos "nuevos aparatos" producen un "individuo activamente responsable" e "integran a los sujetos en un nexo moral de identificaciones y lealtades en los mismos procesos en los que parecen realizar sus elecciones más personales" (Miller; Rose 2008, p. 214). Los profesores pueden no ser gobernados por un director autocrático, "pero serán gobernados por ellos mismos, convirtiéndose en verdaderos profesionales reflexivos bajo la sutil persuasión de la gubernamentalidad, dominados pero libres" (Perryman; Ball; Braun; Maguire, 2017, p. 755).

## Conclusión

En Brasil, Portugal y Europa, y cada vez más a escala mundial, las políticas neoliberales se están extendiendo sin mucha oposición, como resultado de estrategias como Teach For All, utilizadas para crear una ilusión de consenso general en torno a las ventajas de los cuasi-mercados y las políticas de libre elección en la educación (Verger; Fontdevila; Rogan; Gurney (2017, p. 5). El proceso de expansión y consolidación de TFAll forma parte de esta agenda neoliberal concertada a nivel mundial para destruir la educación pública, incluyendo la desacreditación y el desmantelamiento de los sistemas de formación del profesorado de nivel superior. La creciente difuminación de los límites entre lo público y lo privado ha sido estratégicamente explotada por TFAll. Las extensas listas de socios tanto de Enseña Brasil como de Teach For Portugal muestran un predominio de organizaciones de los sectores de banca, seguros, inversiones, consultoría, etc.; fundaciones, incluidas las vinculadas a instituciones bancarias; cámaras municipales/ayuntamientos; el Ministerio de Educación, universidades públicas y privadas, entre muchos otros. Destacan dos aspectos que configuran esta red global como parte del filantropismo neoliberal: el uso de estrategias de marketing y la vinculación de los programas de la red con filántropos para los que la educación pública está en un estado de crisis y la solución se basa en el mercado: competencia, mercantilización e inversión privada. Dado que esta fórmula responde a los intereses de las organizaciones filantrópicas, éstas apoyan activa y agresivamente el proyecto educativo neoliberal, en términos políticos y financieros.

Como hemos intentado mostrar en este artículo, la formación a nivel superior se ha caracterizado por la exigencia de cursos con una duración entre 4 y 5 años; por el reconocimiento de la especificidad y complejidad del conocimiento profesional, que exige una sólida formación científica y pedagógica en las dimensiones teóricas y prácticas, sociales, culturales y éticas; y por la posesión de una titulación académica -licenciatura y/o máster- que confiere una cualificación específica para la docencia, desde la educación preescolar hasta la educación secundaria, mientras que el programa TFAll se asume abreviado, valorando, sobre todo, las competencias y habilidades de índole personal, social y emocional, como la motivación, el talento, la vocación y el liderazgo, atributos hoy muy impregnados en la subjetividad individual.

El neoliberalismo se está instalando en nuestras sociedades y, en particular, en la educación y la formación, de forma claramente concertada, abarcando tanto el Norte como el Sur, aunque a menudo se considera un fenómeno específico del hemisferio Norte (Davies; Bansel, 2007). Como sugieren estos autores, para comprender su amplitud y complejidad es necesario analizar cómo funcionan los nuevos modos de gobernanza neoliberal a nivel de la subjetividad individual, con el objetivo de producir el nuevo sujeto (profesor, alumno y otros) adecuado a (y apropiado por) la economía neoliberal. En gran medida, el hecho de que el programa de formación TFAll tenga una duración tan corta y, sin embargo, una expansión tan grande y rápida se debe a la creencia de que la enseñanza es un oficio intuitivo que se aprende mejor en el trabajo (Zeichner, Hutchinson, 2008), y que la capacidad de enseñar es un talento natural (Connell, 2010). Como hemos visto, TFAll explora estas concepciones de la enseñanza vinculadas a la vocación y el altruismo, considerando que los atributos personales de los llamados líderes son suficientes para enseñar. No obstante, como hemos argumentado, este tipo de programas acelerados se expanden y consolidan hoy en día bajo el pretexto de la escasez de profesores, ignorando estratégicamente la compleja naturaleza de la profesión docente para alcanzar sus objetivos privatistas.

## Referencias:

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](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 nº 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](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 20 set. 2024.

BRASIL. MEC. CNE. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP nº 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](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf). Acesso em: 20 de set. 2024.

BRASIL. *Lei nº 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 Nº 2 de 1º 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](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 nº 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 nº 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 nº 2/2017, 293 fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. Diário Oficial da União, edição 242, seção 1, Brasília, 2018.

Brasil. *Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024*. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=257521-rcp002-24&category\\_slug=abril-2024&Itemid=30192](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](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://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/.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/riaee.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.