

ARTIGOS

“NOVA FILANTROPIA”: NEGÓCIOS E MERCADOS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Sandra Cristina Vanzuita Silva

RESUMO: A oferta de cursos de formação continuada para professores tem aumentado nas últimas décadas. Entre os fatores desse crescimento, estão: as novas competências exigidas no desenvolvimento da prática docente, pressões advindas de grupos sociais e ordenamentos estruturais do mundo contemporâneo traduzidas em “heterarquias”, redes que combinam diferentes instituições que cooperam entre si, influenciando as políticas para a área educacional. Outro fator é a geração de empregos. No setor educacional, há oferta e produção de uma variedade de produtos, entre eles, a formação continuada de professores é um comércio lucrativo para instituições privadas. Assim, o presente artigo discute as implicações decorrentes de um modelo de negócios envolvendo instituições privadas e públicas ofertando formação continuada para professores. Para compreensão desse fenômeno, apontamos como as políticas educacionais favorecem esse crescimento, apresentamos as redes de entrelaçamento entre o setor público e a iniciativa privada e discutimos elementos para repensarmos uma formação continuada que contribua para o crescimento profissional dos professores.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas públicas. Formação de professores. Mercado.

ABSTRACT: The offer of continuing teacher education courses has increased in recent decades. Some factors of this growth are: the new skills required in the development of teaching practices; pressures from social groups and structural frameworks of the contemporary world translated into ‘heterarchies’; networks that combine different institutions that cooperate with each other, influencing policies for the education area. Another factor is the creation of jobs. In the educational sector, there is the offer and production of a variety of products, including the continuing teacher education, a lucrative market for private institutions. Thus, this paper discusses the implications of a business model involving private and public institutions that offer continuing education for teachers. To understand this phenomenon, we point out how the educational policies favor this growth, we present the networks between public sector and private initiative and we discuss elements to rethink a continuing education that contributes to the professional development of teachers.

KEYWORDS: Public policies. Teacher education. Market.

INTRODUÇÃO

Pesquisas produzidas na área da educação têm empreendido esforços para analisar os cursos de formação continuada de professores (GATTI, 2008, 2010; NÓVOA, 2009; ZEICHNER, 2000). As referidas pesquisas trazem à tona a seguinte questão: os investimentos, os programas e a oferta dos cursos de formação continuada aumentam significativamente, porém a ação docente pouco se modifica. Gatti (2008) sinaliza que, na última década, além do crescimento dos referidos cursos, outra questão se coloca: um número sem-fim de iniciativas denominadas educação continuada são propostas, mas não há, segundo a autora, uma noção precisa do conceito, o que abre um leque de possibilidades. A autora afirma, também, que algumas agências consideram formação continuada desde cursos oferecidos após a graduação até qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional, tais como: horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições.

Souza (1995) discute, em sua pesquisa, que a maioria dos países latino-americanos vem sofrendo desde a década de 1990 uma grande pressão, principalmente de agências internacionais, para promover seu desenvolvimento econômico. Para atingir suas metas, esses países necessitam investir em novas formas de organização de trabalho, mas, principalmente, trabalhar com a ideia de qualificar pessoal para enfrentar de forma competente os novos meios de organização da produção. Na área educacional, não é diferente – esses fatores influenciam o crescimento da formação continuada para professores, pois esses cursos apresentam-se como uma alternativa satisfatória para qualificar o ensino e a aprendizagem. Assim, a procura por cursos de formação continuada intensifica-se. Os profissionais necessitam tornar-se mais competitivos e qualificados, o que gera crescimento da oferta tanto em instituições públicas quanto privadas. O que vemos surgir é um número de instituições privadas, oferecendo principalmente cursos de especialização *lato sensu*, oferecidos em espaços improvisados e a baixos preços.

Além da qualificação, há outra questão. Abrahão (2011) afirma que investir em educação é bom não só para aumentar o capital cultural da sociedade e dos cidadãos, mas também para fazer a roda da economia girar. Segundo o pesquisador, os economistas apontam que os gastos em educação e saúde são superiores a outras atividades e que um dos fatores que contribuem para isso é a alta geração de empregos da educação, comparada ao setor agrícola altamente mecanizado. Por isso, a criação de políticas que fomentam a formação continuada de professores, principalmente na educação infantil e anos iniciais, tem aumentado significativamente desde a década de 1990.

Na maioria dos textos dessas políticas, há uma forte tendência, direta ou indireta, na indicação de a qualidade do ensino estar relacionada somente à formação continuada, reduzindo outras dimensões igualmente preponderantes (BREJO, 2012). Gatti, Barretto e André (2011) ainda salientam que as decisões que o governo toma em relação à educação definem a importância política atribuída a esse setor da ação governamental. A forma como são estabelecidas essas políticas e postas em ação – sua articulação, ou não, entre si e com políticas mais amplas, seu financiamento e gerenciamento – “[...] oferece indícios da sua adequação e informa sobre o tipo de impacto que poderão ter no desenvolvimento de outras políticas e programas governamentais” (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 13).

Considerando as proposições dos autores citados anteriormente, o presente artigo busca refletir o crescimento da oferta e do mercado de cursos de formação continuada para professores. Para tanto, primeiramente, apontamos como as políticas educacionais favoreceram esse crescimento. Em seguida, apresentamos as redes de entrelaçamentos

entre as políticas públicas e as iniciativas privadas e, por fim, discutimos outros elementos que poderão sugerir possibilidades de repensarmos uma formação continuada que contribua para o crescimento profissional dos professores.

MERCADO, POLÍTICAS E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

A década de 1990, influenciada pela economia globalizada, pode ser considerada um tempo de muitas transformações para o cenário educacional brasileiro, principalmente no âmbito das políticas públicas. Frigotto e Ciavatta (2003, p. 95) apontam que, nesse período, se acelerou o processo de modernização das nações e o “documento produzido pelos representantes dos países do capitalismo central, conhecido como Consenso de Washington, balizou a doutrina do neoliberalismo ou neoconservadorismo que viria a orientar as reformas sociais nos anos de 1990”.

De acordo com Deo (2007), no Brasil, as ideias propostas no Consenso de Washington foram traduzidas pela Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP), em um documento intitulado *Livres para crescer – proposta para um Brasil moderno* (FIESP, 1990). Nele, a FIESP expõe o ideário da entidade e as propostas concretas que deveriam ser tomadas rumo à inserção do Brasil moderno na nova ordem econômica do mundo. Segundo o autor, o livro foi elaborado por uma equipe de técnicos e consultores e passou a ser a cartilha político-econômica da entidade na luta pelas mudanças que reivindicavam como necessárias e essenciais para o país. “Já na apresentação e na introdução, a FIESP defende seus princípios fundamentais, quais sejam, a defesa da propriedade privada e da livre concorrência” (DEO, 2007, p. 53).

Segundo Siffert Filho (1998), os anos 1990 apresentaram-se com uma economia aquecida, impulsionada pelo processo de abertura comercial. Além disso, nesse período, o autor também afirma que é possível verificar a introdução de novos padrões de consumo e produção, a redefinição da atuação do Estado e um intenso programa de privatizações. Para o autor, a economia brasileira passou, nesse período, por uma estabilização monetária, o que aumentou a atratividade da economia nacional, com a expansão do mercado interno, em meio a um cenário externo de profundas transformações na economia mundial.

Souza (2006) aponta três fatores que impulsionaram essas transformações, principalmente nos países latino-americanos. O primeiro foi a adoção de políticas restritivas de gastos, mudando o desenho e a execução, principalmente daquelas políticas que atingiam o setor econômico e social. Um segundo fator dizia respeito à adoção, pelo Estado, de ajustes fiscais, o que implicou o planejamento de orçamentos equilibrados entre receita e despesa e restrições cada vez maiores à intervenção na economia e nas políticas sociais. Já o terceiro fator concentrava-se na falta de habilidade dos governantes de formar coalizões políticas capazes de minimizar a questão de como promover políticas públicas capazes de impulsionar o desenvolvimento econômico e a inclusão social de grande parte de sua população.

Considerando o que dizem os autores, o campo da economia crescia naquela época e estava bem aquecido, porém era preciso que as nações mais desenvolvidas criassem mecanismos eficientes que pudessem orientar e alavancar o tão sonhado desenvolvimento dos países mais pobres. Por isso, a ordem era intensificar as reformas econômicas e criar políticas nos campos social, da segurança, da saúde e, principalmente, educacional, transpondo para esse setor a responsabilidade de resolver os problemas de ordem econômica e social. De acordo com Garcia (2010), esse fenômeno não é novo; as reformas ocorridas no século IX, tanto na Europa quanto nos países da América do Norte, tinham como objetivo a construção de um estado moderno que criasse todo um aparato legal para cuidar dos limites territoriais e das suas populações, garantindo o progresso e, acima de tudo, o desenvolvimento.

Segundo a autora, para que as reformas e as políticas surtisserem os efeitos esperados, era preciso encarregar instituições de estabelecer uma série de regulamentações e mobilizar discursos e tecnologias para influenciar diretamente as práticas pedagógicas e educar populações. Segundo Garcia (2010), um exemplo da produção dessas regulamentações é a universalização da educação básica. Esse processo tem se tornado um dispositivo fundamental na construção de regimes éticos do indivíduo, assentados na agência, na autonomia regulada e na responsabilidade. Dessa forma, os sistemas de conhecimento com efeitos de verdade unem-se às práticas de reforma e à criação de políticas, com o objetivo de administrar as populações.

A autora ainda alerta que, a partir da década de 1990, se intensificaram as mobilizações e as grandes corporações começaram a financiar e participar de conferências, congressos, fóruns, entre outros. Garcia (2010, p. 449) traz um exemplo de como isso pode ocorrer:

[...] no campo educacional, organismos como a UNESCO, desde as duas últimas décadas do século XX, têm tido uma importância capital na promoção de reformas e metas educacionais para os países em desenvolvimento, contando com representações regionais – no nosso caso a Oficina Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (OREALC) – e escritórios locais, para desenvolver, instrumentalizar e avaliar os programas em curso nos países da região. Nessa direção, esses organismos mobilizam um conjunto de experts, centros estatísticos, bancos de dados, seminários mundiais e regionais, documentos, programas de metas regionais, revistas etc., que, de modo refletido, fazem uma representação da realidade educacional desses países e o alinhamento de diretrizes e metas que efetivamente vêm direcionando as políticas educacionais de cada país, entre eles o Brasil.

Considerando o que sinaliza a autora, entendemos que a Declaração de Jomtien, aprovada na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em 1990, e, uma década depois, em 2000, o Fórum Mundial de Dakar foram grandes marcos nas decisões e na elaboração das políticas públicas desenvolvidas no Brasil a partir da década de 1990. Os dois documentos resultantes dos encontros das duas décadas reafirmam a educação como condição para o desenvolvimento. Além disso, os relatórios produzidos tanto na conferência quanto no fórum assumem a percepção de que a educação deve formar recursos humanos ou capital humano para o trabalho, justificando a promoção do direito à educação para todos e o investimento em educação, cujo resultado seria o desenvolvimento, o crescimento econômico, a eficiência e a qualidade.

Conicionados pelas discussões promovidas nos eventos citados anteriormente, entre a década de 1990 e a entrada do novo milênio, foram criados e implantados muitos dispositivos legais e materiais de orientação para as políticas educacionais. Um dos marcos nas políticas educacionais, no Brasil, foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/1996. Essa lei influenciou diretamente as decisões acerca das reformas e da criação de políticas educacionais em âmbito nacional.

Entre os temas abordados pela LDB, destacamos, neste artigo, o impacto causado na formação continuada dos professores. A referida lei define que:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.
§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância (BRASIL, 1996).

Desde então, os sistemas de ensino têm procurado planejar suas formações continuadas, bem como adequar seus planos de carreira, atendendo às prerrogativas da LDB. Vimos surgir, então, conforme registra Gatti (2008), muitos cursos de formação continuada, alguns associados a processos de educação a distância ou semipresencial, com materiais impressos. Outras iniciativas provieram de inúmeros setores dentro do sistema público estadual, municipal e federal e de organizações de natureza diversa, como organizações não governamentais, fundações, instituições e consultorias privadas. Para Gatti (2008), o que se pode afirmar é que, pelo Brasil, são inúmeras as iniciativas. A autora reitera que:

o surgimento de tantos tipos de formação não é gratuito. Tem base histórica em condições emergentes na sociedade contemporânea, nos desafios colocados aos currículos e ao ensino, nos desafios postos aos sistemas pelo acolhimento cada vez maior de crianças e jovens, nas dificuldades do dia-a-dia nos sistemas de ensino, anunciadas e enfrentadas por gestores e professores e constatadas e analisadas por pesquisas. Criaram-se o discurso da atualização e o discurso da necessidade de renovação (GATTI, 2008, p. 58).

Outra política que tem alavancado o mercado de formações continuadas é o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007. Segundo o Ministério da Educação, o Fundeb deve ser aplicado no pagamento do salário dos professores, dos diretores e dos orientadores educacionais e pode ser usado, também, em atividades como o custeio de programas de melhoria da qualidade da educação e a formação continuada dos professores (VILAVERDE, 2011).

Observamos, novamente, um discurso que retoma a ideia de melhoria da qualidade na educação, por meio da formação continuada. Stromquist (2007, p. 15) afirma que “[...] o conceito de qualidade situa-se como um dos mais citados nas reformas e políticas educacionais contemporâneas tanto em países desenvolvidos como naqueles menos industrializados”. Diante de tal realidade, as Secretarias de Educação contratam empresas privadas para planejar e executar a formação continuada de seus professores.

Nesse processo, vemos surgir as parcerias entre o poder público e as organizações do setor privado de vários tipos. Para Luz (2011), as empresas passaram a ver a educação pública como um espaço em que se pode intervir de diversas formas, como, por exemplo, na formação para o trabalho. Com o estabelecimento dessas políticas, a autora considera que o poder público incentiva a participação das empresas na educação por meio das parcerias intermediadas com as organizações não governamentais. “[...] é principalmente por meio das parcerias que ocorre a interlocução do poder público com os grupos empresariais” (LUZ, 2011, p. 442). Por isso, a seguir, tratamos, com mais profundidade, dessa questão.

ENTRELAÇAMENTOS ENTRE AS POLÍTICAS PÚBLICAS E AS INICIATIVAS PRIVADAS

Como tratamos anteriormente, as proposições impostas pelo livre mercado instituídas pelas políticas neoliberais têm impellido, de forma bem contundente, a descentralização de muitas responsabilidades do Estado para o setor privado.

Luz (2011) alerta que a participação do empresariado nas políticas sociais, em particular nas políticas educacionais, ocorre sob várias perspectivas. Segundo a autora, as muitas empresas de consultoria criam estruturas de análise de dados sobre os índices da educação, financiam publicações de autores do meio educacional, criam e promovem instituições e sistemas educacionais que produzem materiais pedagógicos que são consumidos pelos professores. Podemos citar como exemplo dessas práticas o *site* QEdu, lançado pela Fundação Lemann, uma organização sem fins lucrativos criada em 2002. O objetivo da fundação, segundo sua *homepage*, é contribuir para melhorar a qualidade do aprendizado dos alunos brasileiros e formar uma rede de líderes transformadores.

No *site* do QEdu, os professores podem encontrar uma série de dados pormenorizados sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), desde o desempenho do Brasil até de sua sala de aula. O portal é aberto e inteiramente gratuito. Além do *site*, a Fundação Lemann disponibiliza um curso de formação continuada intitulado “Programa Técnicas Didáticas”. O trabalho é elaborado e oferecido pela fundação às redes públicas de ensino do estado de São Paulo, com foco na gestão e na prática de sala de aula. Observamos nesses dois exemplos destacados que:

as organizações empresariais tornaram-se as principais catalisadoras desses benefícios, pois são elas que fazem com que o empresariado se apresente com maior credibilidade na esfera pública e que esses benefícios se transformem em lucro para os empresários. As organizações, por si mesmas, não têm objetivos de lucro e são, por definição e na prática, “entidades privadas sem fins lucrativos”. Porém, elas capitalizam dinheiro para o empresariado, convencendo-o a fazer *marketing*, já que assim se vende mais; elas ajudam a dar maior legitimidade ao empresariado, quando realizam ações com seu apoio; elas ajudam a fazer repercutir na sociedade o apoio empresarial, quando realizam ações educacionais, canalizando problemas muito localizados como, por exemplo, a formação da mão de obra (LUZ, 2011, p. 443).

Outro exemplo que reafirma o que a autora nos propõe é o Prêmio Victor Civita Educador Nota 10, idealizado pela Fundação Victor Civita. Segundo o *site* oficial do concurso, o prêmio foi criado em 1998 com o objetivo de valorizar o trabalho docente e disseminar práticas educativas de sucesso. Em 2013, todos os 50 finalistas ganharam uma assinatura da revista *Nova Escola* ou *Gestão Escolar*. Observamos, nessa iniciativa, que a Abril Cultural, editora da revista e mantenedora da fundação, constrói indiretamente um caminho para gerar lucro. No entanto, para além do lucro imediato, quando os empresários interferem nas políticas educacionais, legitimam para a sociedade “sua forma de ver o mundo e a educação” e estabelecem “padrões de socialização escolar de acordo com as necessidades e interesses do mercado” (LUZ, 2011, p. 444).

Para Apple (2002, p. 225), é preciso entender que:

hoy no es distinto que en el pasado. Se ha llevado a cabo una “nueva” serie de compromisos, una nueva alianza y un nuevo bloque de poder que han influido crecientemente en la educación y en lo social. Este bloque de poder combina diversas fracciones del capital que están comprometidas con soluciones neoliberales de mercado para problemas educativos; intelectuales neoconservadores que quieren una “vuelta” a estándares altos y a una cultura común; populistas autoritarios y fundamentalistas religiosos que están profundamente preocupados acerca de la secularización y el mantenimiento de sus tradiciones, y fracciones independientes de la nueva clase media, profesionalmente orientada, que está comprometida con la ideología y las técnicas de la contabilidad, la medición y la “administración”.

Esse novo bloco de poder citado por Apple (2002) tem criado uma série de estratégias para alavancar mercados e torná-los mais atrativos financeiramente; uma dessas estratégias dá-se por meio do discurso produzido pelas mídias. O que vemos é um grande número de matérias jornalísticas e reportagens em redes de televisão difundindo e vendendo o setor educacional como um mercado em crescimento.

Vimos surgir, assim, com os dois exemplos citados anteriormente, o que Ball (2012) chama “nova filantropia”. Para o autor, essas novas sensibilidades de doar têm sido utilizadas de forma crescente como um modelo comercial de investimentos, ou seja, como uma forma genérica de organizações filantrópicas traduzidas em fundações. Para ele, os novos filantropos querem ver impactos mensuráveis e mais claros dos resultados de seus investimentos de tempo e de dinheiro. Desse modo, a perspectiva de negócio é trazida para suportar assuntos e problemas sociais e educacionais.

Ball (2013) considera que surge em muitos contextos, em todo o mundo, um conjunto de movimentos denominados por ele experimentais e evolucionários, pois envolvem a modernização dos serviços públicos, dos aparatos estaduais e, principalmente, da arquitetura institucional global do Estado e suas escalas de operação. Isso significa dizer que a nova ordem mundial está permeada pela criação de órgãos executivos no estabelecimento de parcerias público-privadas, na contratação de serviços estatais para fornecedores privados, consultores e empresas especializadas de conhecimento, pesquisa e avaliação das políticas, nas atividades filantrópicas e no patrocínio para financiar programas e inovações na área da educação, tanto no fornecimento de serviços quanto para tratar de problemas sociais persistentes.

Essas atividades elencadas por Ball (2013) podem ser utilizadas separadamente ou, muitas vezes, em conjunto, como foi o caso das grandes conferências citadas anteriormente. Ainda sobre essa questão, o autor afirma que:

[...] tarefas e serviços que anteriormente realizados pelo Estado agora estão sendo feitos por vários “outros”, em vários tipos de relacionamentos com eles mesmos e com o Estado e com as restantes organizações mais tradicionais do setor público, embora em muitos casos os métodos de trabalho dessas organizações do setor público também tenham sido fundamentalmente reformuladas, tipicamente pelo posicionamento estratégico de formas de mercado (competição, escolha e financiamento baseado no desempenho). Portanto novas vozes e interesses são representados no processo político, e novos nós de poder e influência são construídos e fortalecidos (BALL, 2013, p. 177).

Diante da realidade que se apresenta, é preciso que os órgãos governamentais que elaboram suas políticas percebam essa situação de forma mais crítica e competente. Se, como afirma Gatti (2008) e outros pesquisadores, esse modelo de formação não surte os efeitos esperados, torna-se necessária a busca de novos modelos que possam contribuir para alcançarmos realmente a qualidade do ensino e o crescimento profissional dos professores. Assim, na próxima seção, discutimos dados de outros autores que apontam caminhos para repensarmos as formações continuadas dos profissionais da educação.

POSSIBILIDADES PARA REPENSAR A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Como vimos anteriormente, o campo da formação continuada de professores está exposto e condicionado a reformas e políticas que, muitas vezes, desconsideram os contextos em que será implantado. É preciso

perceber então que, para planejar a formação de professores, os sistemas de ensino de qualquer esfera precisam considerar que esses profissionais são sujeitos que aprendem de uma forma singular e levam para sua prática todos os seus significados, suas vivências, suas expectativas e seus temores. Nesse sentido, tratamos, como possibilidade para repensarmos modelos de formação continuada, de alguns princípios básicos, propostos por García (1999), a partir de suas pesquisas na área de formação de professores, além de outras reflexões trazidas por diversos autores.

Um **primeiro princípio** assinalado pelo autor é conceber a formação de professores como algo contínuo, um processo que é constituído por fases claramente diferenciadas, devendo manter princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns, além de implicar uma forte ligação entre a formação inicial dos professores e a formação permanente.

O **segundo princípio** consiste na necessidade de integrar a formação de professores em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular, pois é impossível conceber uma mudança nas concepções e estratégias dos professores sem que haja uma mudança curricular significativa, visto que, como considera Escudero (*apud* GARCÍA, 1999, p. 27-28):

[...] a formação e a mudança têm de ser pensadas em conjunto; como duas faces da mesma moeda. Hoje é pouco defensável uma perspectiva sobre a mudança na educação que não seja, em si mesma, geradora de sonhos e compromissos, estimuladora de novas aprendizagens e, em suma, formativa para os agentes que tem de desenvolver na prática as reformas.

Juntamente ao princípio anterior, o **terceiro princípio** trata da necessidade de ligar os processos de formação dos professores com o desenvolvimento organizacional da escola. Nesse sentido, os autores pontuam que uma formação eficaz é aquela que adota como referência o contexto próximo dos professores, pois terá maiores chances de transformar a escola.

O **quarto princípio** defende que são importantes a articulação, a integração da formação de professores em relação aos conteúdos propriamente acadêmicos e disciplinares e a formação pedagógica dos professores. Seguindo essa mesma perspectiva, sublinhamos, como **quinto princípio**, a necessidade da integração entre teoria e prática na formação dos professores. García (1999, p. 28) refere-se a esse princípio salientando que “os professores, enquanto profissionais de ensino, desenvolvem um conceito próprio, como produto das suas experiências e vivências pessoais, que racionalizam e inclusive rotinizam”.

O **sexto princípio** é a necessidade de procurar um isomorfismo (não entendido pelo autor como sinônimo de identidade) entre a formação recebida pelo professor e o tipo de educação que, posteriormente, lhe será pedido que desenvolva. É fundamental que haja, então, uma convergência entre o conhecimento didático do conteúdo e o conhecimento pedagógico transmitido, além da forma como esse conhecimento se transmite.

No **sétimo princípio**, é importante destacar a individualização como base integrante dessa formação, no sentido de perceber que cada professor tem características pessoais, cognitivas, contextuais e relacionais e que cada grupo tem seu modo de desenvolver suas próprias capacidades e potencialidades. Para o autor, “[...] esse princípio não pode ser entendido só em relação ao professor como indivíduo, como pessoa, mas deve ser ampliado de modo a abranger as unidades maiores, tal como as equipes de professores ou a escola como unidade” (GARCÍA, 1999, p. 29).

No último princípio, a formação de professores deve dar oportunidade a esses profissionais questionarem-se sobre suas próprias crenças, refletindo sobre o trabalho que desenvolvem, e, acima de tudo, serem considerados também produtores de conhecimento.

García (1992) aponta que Reynolds identificou, em suas pesquisas, alguns componentes que devem ser considerados quando se pensa na formação dos professores. O conhecimento pedagógico geral, para ele, refere-se aos conhecimentos, às crenças e às destrezas que os professores possuem e que estão relacionados com o ensino e aprendizagem de seus alunos. Sob esse aspecto, é possível também relacionar os conhecimentos sobre as técnicas didáticas, o planejamento para ensinar, as teorias de desenvolvimento humano, os processos de planejamento curricular, evolução, cultura social e influências do contexto no ensino, história e filosofia da educação, aspectos legais da educação, entre outros. Esse tipo de conhecimento, segundo o autor, tem-se catalogado como conhecimento profissional.

Para García (1992), o conhecimento didático do conteúdo constrói-se a partir dos conhecimentos do conteúdo que o professor possui, bem como do conhecimento pedagógico geral, do conhecimento de seus alunos e, também, das consequências de sua própria biografia pessoal e profissional. Por isso, faz-se necessário considerar também o que Sacristán (2000) pontua sobre o conhecimento e a formação de professores. O autor salienta que o professor, antes de sê-lo, “[...] no que se refere a seu contato com a escola em geral ou com os alunos, pode ter vivências mais distantes, mas sua experiência pré-profissional, quanto a sua relação com o conhecimento é muito imediata e foi contínua” (SACRISTÁN, 2000, p. 183).

O autor segue observando que o professor passa por um processo de ruptura quando entra ou mesmo quando já está no mercado de trabalho – ele deixa de ser aluno para ser professor. Esse processo de experiência passiva para comportamento ativo torna-se, portanto, uma constante na vida do professor, pois, muitas vezes, após sua formação inicial, ele passa por cursos de formação continuada, os quais lhe proporcionarão novos conhecimentos e novos significados. Assim, o docente “[...] passa de aluno receptor a consumidor acrítico de materiais didáticos e a transmissor com seus alunos” (SACRISTÁN, 2000, p. 183).

Ruz (1998) enfatiza que a formação de professores não pode ocorrer sob uma perspectiva ideológica única; é preciso que se considere e, pelo menos, informe os professores a respeito de todas elas. Por isso, aumentar a quantidade de formação geral, integradora e humanista, mais do que aquela específica, pode ser de grande valia nesse processo.

Outra consideração feita pelo autor diz respeito ao ensino teórico. Para ele, esse ensino deve partir dos problemas reais, pois os professores vêm de estratos sociais variados. Por fim, é preciso valorizar a solidariedade e a cooperação durante a formação e não o individualismo, fomentando, assim, experiências facilitadoras da geração de uma consciência participativa (RUZ, 1998).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A mudança de ênfase e de expectativas sobre o setor educacional na ordenação neoliberal criou desafios e subjetividades completamente novos e distintos para os rumos da educação básica no Brasil e, por consequência, para a formação continuada de professores. Tais subjetividades parecem que não podem ser enfrentadas facilmente, nem individualmente, pois um fluxo de documentos de organizações internacionais enfatiza a necessidade de mudanças radicais, no ensino e na aprendizagem, tanto no que tange aos professores quanto aos alunos das escolas públicas espalhadas por todas as redes nacionais.

O que vemos então, na atualidade, são políticas públicas mal formuladas, com textos que possibilitam e suscitam inúmeras formas para a mercantilização da formação continuada de professores. Dessa forma, o que vemos é o setor privado desenvolvendo facilidades para quem deseja trabalhar com educação. A princípio, essa ideia parece ser interessante, porém, na prática, o que se vê são professores tentando adaptar-se a um modelo hegemônico de formação, em detrimento de outras alternativas. Destacamos, também, que esse fenômeno ocorre com o apoio dos organismos internacionais e dos setores públicos, que legitimam tal situação, criando mecanismos de controle e manutenção do sistema capitalista.

Nesse modelo, as grandes corporações educacionais comandam o mercado de formação continuada de professores, visando mais à empregabilidade dos sujeitos do que à melhoria da qualidade da educação. Tudo isso possibilita a inserção de um currículo neoliberal, de diferentes empreendedores educacionais.

E, nesse cenário, o que dizer sobre o Estado? Que ainda é ele que possui a característica proeminente no cenário das políticas educacionais, porém não é o mesmo Estado. Talvez a mais importante diferença seja que o Estado não pode mais ser visto como o fator-chave para entender as políticas educacionais e o único contexto da produção do texto das políticas. Há outras arenas de disputa compostas por diversos grupos de interesses. Essa é uma nova forma de governar, por meio da governança ou de uma metagovernança, traduzida em pluralidades e 'heterarquias' (BALL, 2013), que, entrelaçadas e encontradas, fortalecem os modos de coordenação prevalentes. Uma das suas características-chave é o fato de esses organismos participantes da governança não funcionarem contra o Estado, mas por meio dele.

Nesse sentido, temos como pesquisadores compromissos éticos. Nossa contribuição está relacionada às discussões sobre "[...] reflexividade ética e importância de se fazer uma auditoria ética do impacto e resultado das políticas e dos princípios e finalidades da pesquisa qualitativa crítica" (MAINARDES, 2013, p. 5). O que podemos fazer, de acordo com o autor, é analisar criticamente as mudanças, em suas tecnologias, regimes e estratégias, o que pode fornecer-nos condições de olhar para os impactos éticos e democráticos.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, J. *A educação movimenta a economia*. Revista Educação, n. 167, mar. 2011. Disponível em: <http://depoisdaaula.blogspot.com/2011/03/educacao-movimenta-economia.html?utm_source=feedburner&utm_medium=email&utm_campaign=Feed%3A+depoisdaaula+%28Depois+da+Aula%29>. Acesso em: 17 jun. 2013.

APPLE, M. W. *Mercados, estándares y desigualdad. pueden las pedagogías críticas parar las políticas de-rechistas?* Educación y Futuro, Madrid, n. extraordinario, p. 223-248, 2002.

BALL, S. J. *Global education INC: new policy networks and the neo-liberal imaginary*. London: Routledge, 2012.

BALL, S. J. Novos Estados, nova governança e nova política educacional. In: APPLE, M. W.; BALL, S. J.; GANDIN, L. A. *Sociologia da educação: uma análise internacional*. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 177-189.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BREJO, J. A. *Estudo comparativo das políticas nacionais de formação de professores da educação infantil no Brasil e na Argentina (1990-2010)*. 2012. 282 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

DEO, A. *FIESP: forma de ser de uma entidade burguesa de caráter prussiano – colonial*. Aurora – Revista dos Discentes do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Unesp, Marília, n. 1, p. 52-68, 2007.

FEDERAÇÃO DAS INDÚSTRIAS DO ESTADO DE SÃO PAULO (FIESP). *Livres para crescer: proposta para um Brasil moderno*. São Paulo: Cultura, 1990.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. *Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado*. Educação e Sociedade, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

GARCÍA, M. C. *Como conocen los profesores la materia que enseñan: algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didáctico del contenido*. In: CONGRESO LAS DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESSORADO, 1992, Santiago. Anais... [S.l.: s.n.], 1992.

GARCÍA, M. C. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto, 1999.

GARCIA, M. M. A. *Políticas educacionais contemporâneas: tecnologias, imaginários e regimes éticos*. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, p. 445-455, set./dez. 2010.

GATTI, B. A. *Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década*. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 13, p. 57-70, n. 37, jan./abr. 2008.

GATTI, B. A. *Formação de professores no Brasil: características e problemas*. Educação e Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

LUZ, L. X. *Empresas privadas e educação pública no Brasil e na Argentina*. Educação e Sociedade, Campinas, v. 32, n. 115, p. 437-452, abr./jun. 2011.

MAINARDES, J. *Informações sobre a abordagem do ciclo de políticas. Lista de obras de S. J. Ball e de pesquisas brasileiras que empregam suas ideias*. 2013. Disponível em: <http://www.pitangui.uepg.br/gppepe/download.php?file=Abordagem%20do%20Ciclo%20de%20Políticas%20_%20Stephen%20J.%20Ball.pdf>. Acesso em: 4 jan. 2014.

NÓVOA, A. *Para una formación de profesores construida dentro de la profesión*. Revista de Educación, Madrid, n. 350, p. 203-218, set./dez. 2009.

RUZ, R. J. *Formação de professores diante de uma nova atitude formadora e de eixos articuladores do currículo*. In: SERBINO, V. R. et al. (Org.). *Formação de professores*. São Paulo: UNESP, 1998. p. 85-101.

SACRISTÁN, G. J. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SIFFERT FILHO, N. *Governança corporativa: padrões internacionais e evidências empíricas no Brasil nos anos 90*. 1998. Disponível em: <<http://www.ppge.ufrgs.br/giacomo/arquivos/gov-corp/siffertfilho-1998.pdf>>. Acesso em: 1 jun. 2013.

SOUZA, C. *Políticas públicas: uma revisão da literatura*. Sociologias, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

SOUZA, C. P. *Políticas de educação continuada de professores da Ibero-América*. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação - PUC-SP, São Paulo, n. 1, 1995.

STROMQUIST, N. P. *Qualidade de ensino e gênero nas políticas educacionais contemporâneas na América Latina*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 33, n. 1, p. 13-25, jan./abr. 2007.

VILAVERDE, C. *Perguntas e respostas: o que é e como funciona o Fundeb? Conheça as características do fundo que financia a educação básica no país*. 2011. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/comunicacao-e-midia/noticias/12813/perguntas-e-respostas-o-que-e-e-como-funciona-o-fundeb>>. Acesso em: 18 jun. 2013.

ZEICHNER, K. *Formação de professores: contato direto com a realidade da escola*. Presença Pedagógica, Belo Horizonte, v. 6, n. 34, jul./ago. 2000.