

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.084

A ATUAÇÃO DO SETOR PRIVADO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS REDES ESTADUAIS DE ENSINO DE ALAGOAS E PERNAMBUCO – BRASIL

Sayarah Carol Mesquita dos Santos¹

Thamyrys Fernanda Cândido de Lima Nascimento²

José Mawison Cândido de Lima³

RESUMO

A privatização na educação vem avançando diante de um cenário onde impera a lógica da desregulamentação dos processos laborais, inserção de mecanismos ancorados na flexibilidade produtiva do capitalismo e expansão do neoliberalismo ao direcionar os espaços públicos para os interesses do mercado à custa das demandas dos trabalhadores. Nesta via, educação, professores e perspectiva de formação estudantil caminham no sentido de ampliar a atuação dos setores empresariais, fomentando concepções e práticas que objetivam os interesses da competição e produtividade. Assim, este trabalho analisa como o setor privado se insere nos processos de formação continuada dos docentes das redes estaduais de ensino de Alagoas e Pernambuco. Para esta finalidade, utiliza-se o estudo bibliográfico mediante referências teóricas que debatem os processos de privatização na educação,

- 1 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, sayarah.carol@ufpe.br;
- 2 Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, thamyrysferrnanda@hotmail.com;
- 3 Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, professional_matt@hotmail.com.

como os estudos de Freitas (2018), Silva (2019) e Adrião (2018) se destacam; bem como analisa os sites de algumas instituições/fundações privadas (apenas aquelas que têm mais inserção na formação continuada nestes dois estados), a fim de evidenciar como ocorrem os processos de formação continuada do professorado. A formação continuada de docentes fomentada pelos setores privados traz efeitos preocupantes para os rumos do trabalho pedagógico e da qualidade da formação dos estudantes, pois o caráter da formação se concentra na ótica da prática pela prática, sem organicidade e sem base teórica, além de enaltecer a lógica das avaliações externas pautadas em metas, controle e competição. A formação continuada oferecida pelas instituições privadas modelam e direcionam o que se espera obter dos professores em uma sociedade competitiva, tecnológica e digital, elevando os saberes instrumentais e empobrecendo os conhecimentos teóricos e as elaborações coletivas e políticas, anulando o caráter formativo enraizado na práxis pedagógica.

Palavras-chave: Privatização, Docentes, Formação Continuada, Educação.

INTRODUÇÃO

A privatização na educação vem avançando cada vez mais diante de um cenário onde impera a lógica da desregulamentação dos processos laborais, a inserção de mecanismos ancorados na flexibilidade produtiva do capitalismo e expansão do neoliberalismo ao direcionar os espaços públicos para os interesses do mercado à custa das demandas dos trabalhadores. Nesta via, a educação, os professores e a perspectiva de formação estudantil caminham no sentido de ampliar a atuação dos setores empresariais, fomentando concepções e práticas que objetivam os interesses da competição e produtividade.

Luiz Carlos de Freitas (2018) argumenta que no cenário geral nos deparamos com a lógica mercantil e concorrencial em todos os aspectos da vida, com a inserção do individualismo sob a roupagem do empreendedorismo, fazendo com que os jovens sejam os únicos responsáveis pelo sucesso ou fracasso, sem nenhuma garantia de condições materiais e sem proteção do Estado para chegar a um patamar de vida melhor socialmente. Assim, a ênfase recai na sobrevivência dos mais fortes e eliminação dos mais fracos.

A formação dos docentes também se insere nesta perspectiva neoliberal de individualidade, produtividade, controle e pragmática do saber fazer em detrimento do saber pensar. O empresariado atua nos processos formativos do professorado ao demandar que os currículos sejam situados pela ótica das competências (Silva, 2019), com a introdução de pacotes de formação centrados em conteúdos que o mercado demanda para os docentes, a exemplo das expressivas formações que enaltecem a prática pela prática, metodologias ativas, planejamento reverso, competências digitais, a fim de se adequar às exigências da sociedade digital, isto é, da sociedade capitalista.

Neste debate, os estudos de Theresa Adrião (2018) sobre as formas de privatização da educação no Brasil destacam três tipos de privatizar: oferta (pode ser visto nos convênios com fundações privadas), gestão

escolar e educacional e currículo (pode ser encontrado nas parcerias com empresas para a oferta de formação continuada de professores); sendo esta última forma a que podemos melhor analisar neste trabalho, que é justamente a privatização da formação continuada dos professores.

Assim, este trabalho busca analisar como o setor privado se insere nos processos de formação continuada dos docentes das redes estaduais de ensino de Pernambuco e Alagoas, no contexto brasileiro. Vale destacar que este trabalho faz parte de uma pesquisa de Doutorado em andamento, que engloba as análises da formação continuada dos professores destes dois estados a partir da política do Novo Ensino Médio.

Para esta finalidade, utiliza-se o estudo bibliográfico mediante as referências teóricas que debatem os processos de privatização na educação; bem como analisa os sites de algumas instituições/fundações privadas (não são todas, apenas aquelas que têm mais inserção na formação continuada nestes dois estados), a fim de destacar como ocorre os processos de formação continuada do professorado.

METODOLOGIA

Utilizou-se o estudo bibliográfico mediante referências teóricas que debatem os processos de privatização na educação, como os estudos de Freitas (2018), Silva (2019) e Adrião (2018) se destacam; bem como foi analisado os sites de algumas instituições/fundações privadas (apenas aquelas que têm mais inserção na formação continuada nestes dois estados), a fim de evidenciar como ocorrem os processos de formação continuada do professorado. Essas instituições foram: Fundação Lemann, Instituto Sonho Verde, Instituto Natura, Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) e Learning Set.

Do ponto de vista metodológico, para Gil (2002), a pesquisa bibliográfica se trata de leitura, análise e interpretação de referências teóricas da área de estudo. De acordo com o autor, “os livros de referência, também denominados livros de consulta, são aqueles que têm por objetivo

possibilitar a rápida obtenção das informações requeridas, ou, então, a localização das obras que as contêm” (Gil, 2002, p. 44). Dessa forma, consideramos as contribuições de pesquisadores/as da área de política educacional, formação e trabalho docente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

É importante observar que a formação continuada se remete à ideia de continuidade, de ações contínuas à ação formativa primária, isto é, a formação inicial. Entretanto, nota-se que no Brasil há uma deturpação do papel da formação continuada, onde muitas práticas são desconexas, superficiais e sem embasamento teórico-metodológico acerca das necessidades dos professores e das escolas e que se colocam como ações de formação continuada.

A formação continuada no Brasil, conforme Galindo e Inforsato (2016), foi iniciada na década de 1970 com iniciativas pessoais de aperfeiçoamento profissional, arroladas por meio de programas organizados pela lógica tecnicista do treinamento e da capacitação de docentes atreladas à reforma do ensino de 1º e 2º graus em 1976, época da ditadura militar.

A escola e seus alunos possuem especificidades e diversidades que precisam ser levadas em conta quando se pensa no trabalho pedagógico. Do mesmo modo, os professores possuem diferenças quanto à formação e as experiências profissionais que precisam ser consideradas, analisando as demandas e necessidades dos docentes nos processos de formação continuada.

Nesse sentido,

A formação continuada, na maioria das vezes, colocada sob programas (ou pacotes de formação) desconsideram essa diversidade factualmente existente e configurando-se em uma prática homogeneizadora, de caráter conteudista/informativa, que parte de conhecimentos pré-estabelecidos para configurar os currículos (ou módulos/programas) operantes nas propostas que pouco terão a contribuir para a alteração de

práticas profissionalmente cristalizadas pelo tempo da experiência profissional (Galindo; Inforsato, 2016, p. 466).

O que pode ser observado é que no Brasil as práticas de formação continuada de docentes da Educação Básica, em sua maioria, vêm engessadas e padronizadas pelas instâncias que gerem a educação nos municípios e estados, com pacotes de formação fechados e alinhados com o modelo das competências, dotados de saberes e conhecimentos utilitários e produtivos, como se a escola e os professores fossem uma empresa, que necessitam se apropriar de conhecimentos rentáveis e aplicados às mudanças da sociedade vigente, para serem ajustados e produtivos.

Contudo, a formação continuada dos professores não se deve restringir aos aspectos metodológicos, didáticos e de inovação. É importante abranger os processos formativos para as dimensões políticas, humanas e sociais, situadas na sociedade e suas problemáticas, contribuindo, assim, para a formação do professor de modo mais totalizante.

Com base em Imbernón (2009) é preciso deixar de lado a noção restrita de que a formação continuada do professor significa atualização didático-metodológica, pois a formação docente deve contribuir com a teoria que fundamenta a prática docente, pensando sua organização e reconstrução contínua. Ou seja, a formação continuada pautada na análise, organização e reconstrução da teoria que fundamenta o fazer docente. Esse fato altera a forma de pensar a formação, já que

não supõe tanto o desenvolvimento de modalidades centradas nas atividades da aula, nem ver o(a) professor(a) como um aplicador de técnicas pedagógicas, mas privilegia o comprometimento com uma formação orientada para um sujeito que tem capacidades de processamento da informação, análise e reflexão crítica, decisão racional, avaliação de processos e reformulação de projetos, tanto trabalhistas como sociais e educativas em seu contexto e com seus colegas (Imbernón, 2009, p. 48).

A formação permanente do professorado deve partir de situações problemáticas da realidade, desenvolver formações colaborativas do

coletivo docente, bem como superar a cultura do individualismo entre professores. Desse modo, Imbernón (2009) sugere algumas estratégias, como: desenvolvimento da autonomia compartilhada; partilhamento de processos metodológicos e de gestão nas escolas; grupos de intercâmbio de ideias e experiências e equipes autônomas de pesquisa sobre a prática educativa.

Na perspectiva de Silva (2021), desde a década de 1990 no Brasil, com a implementação do neoliberalismo, a privatização do setor público e a ideologia empresarial foram se inserindo elementos que reverberaram nas políticas educacionais, inclusive na docência. Assim, destaca-se o processo de precarização do trabalho docente que envolve baixa remuneração, desqualificação e fragmentação do trabalho do professor, perda do reconhecimento social e controle excessivo sob o trabalho; a intensificação relacionada às mudanças nas jornadas de trabalho intensiva (aceleração da produção num mesmo intervalo de tempo) e extensiva (maior tempo dedicado ao trabalho), pautando-se no tempo, ritmo e carga de trabalho; e a flexibilização a partir de contratos de trabalho mais flexíveis, temporários e desregulamentados (Silva, 2021).

Com base em Adrião (2018), a privatização do currículo pode afetar os processos de formação continuada docente à medida que as redes de ensino tendem a contratar serviços educacionais por empresas privadas que ofertam cursos, palestras, oficinas, entre outras atividades que o empresariado oferece para o setor público, fazendo com que empresas educacionais passem a conduzir a formação docente continuada.

Vale lembrar que a privatização não consiste apenas na venda ou transferência do que é público para o setor privado, também é a transferência de serviços e responsabilidades para a iniciativa privada, conforme Garcia (2019). Na educação e na formação continuada de professores encontramos essas formas mais veladas de prestação de serviços educacionais por meio de empresas e que reafirma o processo de privatização educacional.

Para Peroni e Caetano (2015, p. 348):

O setor privado está cada vez mais organizado para dar direção às políticas públicas. No entanto, entendemos que o setor privado mercantil, organizado ou não em redes, não é uma abstração. Ele é formado e operado por sujeitos individuais e coletivos em um projeto de classe, sendo parte de uma ofensiva histórica do capital e com especificidades neste período particular do capitalismo.

De acordo com Quadros e Krawczyk (2021), nos últimos 40 anos a educação tem se incluído, de forma mais intensa, em um novo cenário de disputas entre as classes sociais, pois o capital olha para a educação pública como forma de absorção de investimentos, seja pela própria privatização direta, seja pela demanda de serviços e produtos educacionais, gerada com dinheiro público.

Destaca-se a atuação de algumas instituições/organizações privadas que vêm adentrando na agenda pública da educação, com notoriedade para a formação docente, como é o caso predominante da Fundação Lemann, trazendo a organização Conectando Saberes que foi fundada em 2015 e que atua tanto no estado de Pernambuco quanto Alagoas.

A finalidade é a mobilização de educadores para trocas de experiências e boas práticas na educação. Esta organização promove encontros virtuais e presenciais, a fim de compartilhar conhecimentos e práticas exitosas dentro e fora da sala de aula. Além disto, produz estudos, pesquisas e web série voltadas para a discussão do futuro do professor, questões salariais e valorização. Um destes estudos destaca as competências necessárias que os professores precisam dominar frente à educação da sociedade moderna e tecnológica, como mediar conflitos, ser resiliente, desenvolver o aspecto socioemocional, dominar tecnologias, entre outras competências.

Conforme Hirata (1994 apud Silva, 2019, p. 125) o modelo das competências é “originário do discurso empresarial que se firma em meados da década de 80 [...], com vistas a compor um repertório para orientar a formação dos trabalhadores”. Essa noção pode ser entendida como aquela que se volta mais para a resolução de problemas e enfrentamento de imprevistos nas relações de trabalho, onde os trabalhadores criam

situações de saber ser e saber diante das dificuldades, conseguindo produzir mais, com qualidade, reduzindo custos e tempo.

Nesse sentido, o modelo das competências se origina e se sustenta de uma perspectiva “economicista dos processos formativos, assentada em critérios de eficiência, produtividade e competitividade, que culminam por conferir ênfase ao desempenho e a uma concepção de prática, dissociada de seus fundamentos teóricos, dando espaço para um reduzido saber-fazer” (Silva, 2019, p. 133).

Observa-se que esta organização atrela as formações dos docentes às necessidades da sala de aula, diga-se do caráter prático e instrumental; bem como um educador formado para a educação do futuro, isto é, uma educação adaptável e delineada para atingir as necessidades das tecnologias digitais e da flexibilidade produtiva.

Para Tarlau e Moeller (2020), a investida das fundações e instituições empresariais nas políticas educacionais não tem apenas o objetivo de maximizar os lucros a partir da educação, mas se trata também de um movimento amplo de lideranças corporativas e fundações privadas que visam obter poder e modelar a educação pública à sua imagem. A Fundação Lemann, neste sentido, foi a peça-chave na definição da Base Nacional Comum Curricular (que é um documento normativo que orienta os currículos da Educação Básica no Brasil), ao fazer a educação pública semelhante à face do mercado, incidindo nos conhecimentos, na formação dos professores, nos currículos, nos métodos e na trajetória formativa dos indivíduos.

[...] demonstramos como a influência filantrópica corporativa e privada na educação pública não é simplesmente um esquema neoliberal para maximizar lucros; em vez disso, é uma tentativa de líderes corporativos e fundações privadas de angariar poder e influência em diferentes escalas e refazer a educação pública à sua imagem e semelhança (Tarlau; Moeller, 2020, p. 555).

Para além de venda direta de bens públicos, produtividade e caráter lucrativo, o processo de privatização educacional envolve facetas subjeti-

vas que adentram nas escolas com poder de influência, decisão, discursos e iniciativas, revestidos de um certo distanciamento sem interferências, mas que na verdade revela a incorporação massiva da lógica empresarial, passando pelo currículo, formação de professores, práticas pedagógicas, formação estudantil, materiais didáticos, entre outros.

Portanto, “não se trata simplesmente de uma tentativa de privatizar a educação pública e obter um lucro rápido. Por um lado, essas iniciativas são uma tentativa de manobrar poder, uma estratégia para encaixar as fundações na esfera pública” (Tarlau; Moeller, 2020, p. 594).

O Instituto Sonho Grande é uma organização sem fins lucrativos que também atua em Pernambuco e Alagoas, apoiando a expansão do Ensino Médio Integral (EMI) de forma central. Dentre as atuações desta organização, há o auxílio nas práticas pedagógicas e na gestão escolar, direcionados para o desenvolvimento integral dos estudantes a partir da formação de professores com novas práticas pedagógicas e da adoção de metodologias.

Vale ressaltar, também, o Instituto Natura que atua em investimentos na educação e assim como o Instituto Sonho Grande, apoia a política de Ensino Médio Integral, através do: apoio à implantação, expansão e consolidação do EMI e a Advocacy, Comunicação e

Produção de Conhecimento. Realiza-se a oferta de cursos a distância para os professores de forma gratuita, com certificado e autoinstrucionais, como curso de Trilhas, curso de Comunidade de Aprendizagem na Escola e curso de Escola Digital.

É perceptível que estas organizações privadas centram a perspectiva de formação continuada dos docentes em ações pontuais e de caráter instrumental, uma vez que há uma centralidade no que acontece nos espaços de sala de aula estritamente, com o enaltecimento de metodologias, aprendizagem, tecnologias e práticas, de tal modo que o trabalho pedagógico realizado pelo professor se limita aos muros da sala de aula, não compreendendo que o papel dos docentes vai além da relação

ensino-aprendizagem, como os estudos de Marques e Nogueira (2020) abordam.

O conceito de trabalho docente, neste sentido:

concebe o trabalho do professor de modo mais alargado, extrapolando assim o núcleo da sala de aula, as relações de ensino-aprendizagem, o binômio hora-aula e as relações com as(os) estudantes. Tal conceito abarca, portanto, as atividades laborais ligadas ao processo educativo, o envolvimento da(o) docente em ações de planejamento, na elaboração de propostas político-pedagógicas, além da participação na gestão da unidade escolar (Marques; Nogueira, 2020, pp. 2-3).

Essa diversidade de ações no âmbito do trabalho pedagógico que os professores realizam não é considerado pelos agentes privados como parte da educação, pois a ênfase dada ao trabalho do docente se restringe ao aspecto didático e metodológico, enaltecendo práticas e materiais que valorizem as chamadas aprendizagens ativas, dinâmicas e conectadas com as tecnologias digitais.

Na lógica empresarial a escola é vista como uma empresa em que tudo e todos devem se adequar aos padrões de concorrência e submissão ao controle. Para a “nova direita” a “fronteira de eficiência do sistema educacional seria atingida quando a atividade educacional estivesse sob controle empresarial concorrendo em um livre mercado, sem a intervenção do Estado” (Freitas, 2018, p. 31).

A educação ao deixar de ser um direito regulado pelo Estado passa a ser um bem mercadológico em que os pais como clientes escolherão as melhores escolas a partir da renda financeira que possuem e para aqueles socialmente excluídos das condições materiais resta a escola pública cada vez mais sucateada.

É importante destacar a observação de Freitas (2018) de que, de modo geral, a finalidade é introduzir os parâmetros de uma organização empresarial nas escolas públicas, a partir de instrumentos de certificação, bônus pelo desempenho docente e alcance de metas, consultorias privadas etc. Isso é visível, por exemplo, nas atuais mudanças da Educa-

ção Básica por meio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que visa instrumentalizar e atribuir aos docentes a responsabilização pelo alcance de metas através de competências e na Lei n° 13.415/2017 que estabeleceu a reforma do Ensino Médio, com a introdução de lógicas formativas empreendedoras, flexíveis e de ajustamento aos interesses do mercado.

A BNCC como mecanismo de padronização curricular voltada aos interesses privados, “passou a conduzir e a dominar as discussões e o debate a respeito da formação dos professores para a educação básica” (Bazzo; Scheibe, 2019, p. 673). Portanto, a política de formação de professores ordenada com a BNCC, que se fundamenta na racionalidade neoliberal da educação, atende prioritariamente os interesses empresariais.

Vale ressaltar, também, o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), que atua em Pernambuco, visando a formação para o mercado de trabalho e para o desenvolvimento de competências, atuando com ações protagonistas e formações para os profissionais da educação.

Figura 1 – Mapa de atuação do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE)



Fonte: <https://icebrasil.org.br/atuacao/>

De acordo com o mapa de atuação, o ICE, no estado de Pernambuco, atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental ao Ensino Médio (de tempo parcial ou integrado à educação profissional).

E a Learning Set, empresa de formação continuada para os profissionais da educação em Alagoas, que objetiva a capacitação de professores a partir de cursos como ensino híbrido, gamificação, personalização do ensino e metodologias ativas. Sendo assim, fomenta cursos para os processos de formação continuada limitados à instrumentalidade e a lógica do saber fazer.

Figura 2 – Atuação da Learning Set



Fonte: <https://learningset.com.br/#atuacao>

Predomina-se, assim, a atuação privatista na formação continuada docente, como os estudos de Adrião (2018) destacam em relação à privatização no currículo que envolve os processos de formação continuada.

As escolas públicas se tornam lócus de inserção de fundações privadas nos rumos do currículo, e expressivamente estas instituições empresariais ganham cada vez mais espaços públicos para difundir as ideologias do neoliberalismo, sendo os professores sujeitos-alvo das práticas de produção de subjetividades alinhadas aos preceitos do mercado. Mediante cursos on-line autoinstrucionais, os professores são treinados

para a aprendizagem de novas práticas pedagógicas e metodológicas, disseminadas nos conteúdos sobre competências digitais, competências socioemocionais, educação financeira, inteligência artificial (IA), gestão de resultados, entre outros elementos que buscam reforçar as necessidades (re)produtivas do capitalismo para a educação.

Não há parcerias, por exemplo, com instituições públicas de ensino superior que possuem bases teóricas-metodológicas e científicas para ofertar formações sólidas e que visam, em tese, a formação humana. Dificilmente as Universidades Públicas conseguem ter atuação na formação dos professores das escolas públicas, à medida que a presença do setor privado se torna mais expansiva e requerida pelas redes de ensino.

E, acrescenta-se, a ligação do processo de privatização com a inserção das plataformas digitais nos currículos, no trabalho e na formação docente, repercutindo em mais intensidade e controle sob os docentes, em que o investimento massivo em recursos e plataformas digitais expressam, por um lado,

o avanço da privatização da educação que adquire maior capilaridade e amplia a indistinção do público e privado, o que movimenta uma grande disputa dos setores privados pelos recursos públicos; e, por outro lado, a plataformação a serviço da padronização e fortalecimento de intervenções de natureza avaliativa e gestão por resultados, que acarreta na desqualificação e precarização do trabalho docente bem com no esvaziamento científico e pedagógico dos processos formativos (Barbosa; Alves, 2023, p. 22).

Além dos processos de privatização da educação pública, apresenta-se também na proposta dos reformadores o controle ideológico do processo educativo, retirando a gestão democrática e permitindo o controle dos trabalhadores da educação (Freitas, 2018).

Os processos de privatização da educação pública (terceirização, parcerias público-privada e *vouchers*) não precarizam apenas a formação dos estudantes e tenciona para a segregação do processo educacional através da *accountability*, mas precarizam o trabalho docente, cria espaços de meritocracia, reforça o individualismo na busca de bonificações e

desarticula a luta dos trabalhadores da educação. Já que o horizonte para os professores não é de estabilidade no serviço público e das condições necessárias para desenvolver um trabalho de qualidade, o que fica é a busca por um lugar possível nessa situação, aumenta ainda mais a corrida para o alcance de metas que serão acrescidas de premiações e bonificações, e as relações de coletividade, unidade de classe e luta sindical se perdem de vista.

A precarização afeta também a formação docente ao buscar, por meio de currículos e bases padronizadas, a formação para o magistério aligeirada e pragmática, esvaziando uma formação mais sólida e teórica e priorizando as didáticas, metodologias e práticas de ensino na formação, nesse sentido, “como trabalhador desqualificado e mais dependente de tecnologia, o magistério é mais descartável e torna-se um apêndice das plataformas interativas em sala de aula, sendo mais facilmente adaptável aos planos de gestão de resultados e à flexibilização da força de trabalho” (Freitas, 2018, pp. 108-109).

Na análise de Oliveira (2018), destaca-se que a Nova Gestão Pública (NGP) introduz os valores da economia privada no setor público, na busca de tornar esse serviço altamente sincronizado com os parâmetros do mercado, impondo um “*ethos* empresarial na gestão dos serviços públicos, imprimindo uma lógica mercantil entre fornecedores e clientes ou consumidores, onde antes imperavam noções de direito baseadas na relação entre Estado e cidadania” (Oliveira, 2018, p. 45).

Além disso, observa-se, também, que à medida que avança a privatização no serviço público, as condições de trabalho no setor público e a própria existência de servidores públicos vêm se degradando, resultando em diminuição de concursos, achatamento salarial, perda de estabilidade e direitos, entre outros fatores, afetando também a profissão docente.

Importa mencionar que:

A naturalização da noção de ‘bons professores’ e ‘boas práticas’, inclusive junto a esses profissionais, reforça a ideia de que a maioria não desempenha bem seu ofício, já que não garante a aprendizagem dos alunos. Esse discurso é tomado de forma

acrítica por amplos setores da sociedade e se instala no chão da sala de aula. (Oliveira, 2018, p. 54).

Para os reformadores, quanto mais estabilidade, salário igual, previdência e sindicalização docente menos os professores e a escola pode se inserir na concorrência do mercado e, logo, melhorar a qualidade educacional, segundo os critérios do mercado. Por isso que esses setores buscam freneticamente se inserir na educação para desvinculá-la do Estado e gerir sua organização como o funcionamento de uma empresa.

Freitas (2018) ao criticar o desenvolvimento de habilidades socioemocionais a partir da BNCC, faz a crítica em virtude da padronização e da legitimação de finalidades educativas conforme a sociedade atual, que reside na ideia de resiliência na adversidade, mérito acumulado, empreendedorismo e outras noções que fecunda o individualismo, a concorrência e a competição.

Neste processo de privatização, a educação pública vem se tornando cada vez mais uma mercadoria. A educação se transforma em:

objeto ou coisa que tem um valor e pode ser comercializada na sociabilidade capitalista, tendo a priori, para esse sistema, a possibilidade de ela produzir ideológica e materialmente os interesses do lucro, seja no âmbito da incorporação e reprodução das ideologias dominantes seja na formação da força de trabalho apta e capaz para ser comprada e explorada pelo capitalista. Oferecendo uma educação que ao estar a serviço do mercado, pretende-se formar uma força de trabalho com conhecimentos técnicos, pontuais e necessários para a divisão social do trabalho (Santos, 2017, pp. 259-260).

Diante disso, a inserção de grupos privatistas na formação docente continuada é um fato no “cenário das escolas públicas brasileiras, onde sistemas e redes de ensino, através de parcerias, acordos e programas de formação, inserem agentes privados/as no espaço escolar, trazendo implicações para a formação e o trabalho docente” (Santos; Silva, 2024, p. 1069).

Observa-se o contexto de desprofissionalização da docência e uma questão central se coloca, segundo Paro (2018): “lugar do professor não

pode ser evocado com os repertórios de um gerencialismo que reduz sua presença e sua razão de ser ao manejo de materiais, métodos e sistemas” (Paro, 2018, p. 15).

Nessa perspectiva, Paro (2018) destaca a importância de contrapor-se à razão mercantil e ao amadorismo pedagógico. A razão mercantil procura reduzir tudo à imagem e semelhança do mercado. Articula-se com a reprodução ampliada do capital, com os mecanismos de competição e concorrência. Nas políticas educacionais, a razão mercantil encontra-se na defesa dos interesses econômicos – privatização do ensino, educação no horizonte do crescimento econômico – e nos discursos e práticas que seguem o paradigma empresarial capitalista, impondo regras para todas as instâncias do campo social. E o amadorismo pedagógico consiste no fato de que os:

fazedores de políticas educacionais na ausência do conhecimento técnico-científico sobre o fato educativo, não titubeiam em fazer uso, fartamente, dos princípios, métodos e técnicas dominantes no mundo dos negócios, ignorando por completo a especificidade do trabalho escolar e a necessidade de levar em conta sua singularidade na tentativa de fazê-lo efetivo (Paro, 2018, p. 29).

A educação no contexto atual se situa na razão mercantil, como um negócio voltado aos interesses econômicos e à ideologia capitalista, bem como no amadorismo pedagógico refletindo na ausência de conhecimento educacional e na desconsideração da realidade educativa pelos formuladores de políticas educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação continuada de docentes fomentada pelos setores privados traz efeitos preocupantes para os rumos do trabalho pedagógico e da qualidade da formação dos estudantes, pois o caráter da formação se concentra na ótica da prática pela prática, sem organicidade e sem base teórica. A formação continuada oferecida pelas instituições privadas

modelam e direcionam o que se espera obter dos professores em uma sociedade competitiva, tecnológica e digital, elevando cada vez mais os saberes instrumentais e empobrecendo os fundamentos, as elaborações coletivas e políticas, anulando o caráter formativo enraizado na práxis pedagógica.

Diante disso, importa reafirmar a função do docente para além das funcionalidades técnicas e instrumentais. É necessário pensá-lo como um sujeito intelectual e político, que deve (ou deveria) tecer relações de reflexividade, criticidade e atuação frente à realidade educacional desigual instituída. Por isso, é fundamental enfrentar as pedagogias tecnocráticas e empresariais que operam na educação e afetam a concepção de formação e trabalho docente.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr., 2018. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1182464>. Acesso em: 26 jun. 2025.

BARBOSA, Renata Peres; ALVES, Natália. A Reforma do Ensino Médio e a Plataformização da Educação: expansão da privatização e padronização dos processos pedagógicos. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 21, n. p. 1-26, 2023. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/61619/43301>. Acesso em: 08 abr. 2025.

BAZZO, Vera; SCHEIBE, Leda. De volta para o futuro...retrocessos na atual política de formação docente. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 669-684, set./dez., 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1038>. Acesso em: 23 jun. 2022.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GALINDO, Camila José; INFORSATO, Edson do Carmo. Formação continuada de professores: impasses, contextos e perspectivas. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 20, n. 03, p. 463-477, 2016. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9755/6418>. Acesso em: 27 jun. 2022.

GARCIA, Teise de Oliveira Guaranha. Contratualização de resultados na gestão educacional escolar em redes estaduais de ensino. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 35, n. 1, p. 077-098, jan./abr., 2019. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbpae/v35n1/2447-4193-rbpae-35-01-77.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2025.

GIL, Antonio. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

MARQUES, Danilo; NOGUEIRA, Vera Lúcia. O olhar docente sobre as condições de trabalho no Ensino Médio. **Revista Profissão Docente**, Uberaba/MG, v. 20, n. 43, p. 01-25, jan./abr., 2020. Disponível em: <https://revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/1319/1453>. Acesso em: 26 jun. 2025.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação da profissão docente no contexto da Nova Gestão Pública na América Latina. **Revista FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 27, n. 53, p. 43-59, set./dez., 2018. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/5660>. Acesso em: 25 jul. 2022.

PARO, Vitor Henrique. **Professor**: artesão ou operário? São Paulo: Cortez, 2018.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel. O público e o privado na educação - Projetos em disputa? **Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 337-352, jul./dez., 2015. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/584/658>. Acesso em: 02 jul. 2025.

QUADROS, Sérgio Feldemann de; KRAWCZYK, Nora. O capital vai ao ensino médio: uma análise da reforma no processo de circulação do capital. **HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 21, p. 1-22, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8659576>. Acesso em: 15 mai. 2023.

SANTOS, Sayarah. Políticas de privatização da educação básica no Brasil: alguns apontamentos. **Pesquisa em Foco**, São Luís, v. 22, n. 1, p. 248-260, jan./jun., 2017. Disponível em: https://ppg.revistas.uema.br/index.php/PESQUISA_EM_FOCO/article/view/1405/1096. Acesso em: 02 jul. 2025.

SANTOS, Sayarah; SILVA, Katharine. Precarização, privatização e desprofissionalização do magistério no Ensino Médio brasileiro. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 18, n. 42, p. 1055-1074, set./dez., 2024. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1995/1286>. Acesso em: 02 jul. 2025.

SILVA, Monica Ribeiro da. Impertinências entre trabalho, formação docente e o referencial de competências. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 123-135, jan./mai., 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/965/pdf>. Acesso em: 26 jun. 2025.

SILVA, Sérgio João da. **Os desdobramentos das políticas educacionais “modernizantes” sobre o trabalho docente na rede estadual de Pernambuco**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021.

TARLAU, Rebecca; MOELLER, Kathryn. O consenso por filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 2, 553-603, mai./ago., 2020. Disponível em: <http://curriculosemfronteiras.org/vol20iss2articles/tarlau-moeller.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2025.