

O cenário global e as implicações para a formação continuada de professores¹

Fernanda Rossi

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, SP – Brasil.

fernandarossi_ef@hotmail.com

Dagmar Hunger

Departamento de Educação Física da Faculdade de Ciências de Bauru da Universidade Estadual Paulista Bauru,

Bauru, SP – Brasil.

dag@fc.unesp.br



Educação: teoria e prática, Rio Claro, SP, Brasil - eISSN: 1981-8106

Está licenciada sob [Licença Creative Common](#)

Resumo

A formação continuada de professores, concebida como um fenômeno global, permeia os debates educacionais desde a década de 90, em consequência, especialmente, das pressões do mundo do trabalho e dos precários desempenhos escolares de grandes parcelas da população, constatado pelos sistemas governamentais. Por ser concebida como meio para a transformação da qualidade da educação, integra praticamente todas as reformas educativas em curso. No Brasil, a LDB/1996 impulsionou as ações nesse âmbito, refletindo esse período de debates. Objetivou-se neste artigo, de natureza teórica, analisar as relações entre a conjuntura global da atualidade e a formação continuada de professores, tendo como fontes livros e artigos da literatura, resultados de pesquisas atuais e a pesquisa documental, a partir da análise da legislação vigente. Os organismos internacionais, como o Banco Mundial, exercem influência nas diretrizes para essa formação, sendo contempladas muitas de suas recomendações nos documentos oficiais, como a ênfase na formação em serviço e na educação a distância. No cenário da nova ordem global, a educação é transformada em mercadoria e a formação continuada, por vezes, em projeto econômico, configurando-se como um grande negócio que, como tal, deve ser regido pela lógica do mercado.

Palavras-chave: Globalização. Políticas Educacionais. Formação Continuada de Professores.

¹ Apoio: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo - FAPESP.

The global scenario and the implications for continuing education of teachers

Abstract

The continued education of teachers, conceived as a global phenomenon, permeating the educational debates since the years 1990, as consequence, especially the pressures of the workplace and poor school performance of large segments of the population, evidenced by the government systems. Being conceived as a means of transforming the quality of education, integrate virtually every educational reforms. In Brazil, boosted LDB/1996 actions in this area, reflecting this period of discussions. The objective of this article, theoretical, analyzing the relationships between today's global situation and ongoing training of teachers, with the data sources the production of literature and document analysis. International organizations, like the World Bank, have an influence on guidelines for such training, which covered many of their recommendations in official documents such as the emphasis on in-service training and distance education. In the scenario of the new global order and neoliberal ideology, education is commodified and ongoing training, sometimes it is more than a formative project is an economic project, configured as a big deal as, such should, be governed the logic of the market.

Keywords: Globalization. Educational Policies. Continuing education of teachers.

1 Introdução

A tônica na formação docente não é um fenômeno regional ou pontual, mas global. A dimensão da formação continuada de professores entrou na pauta mundial a partir da década de 1990. Na visão de Gatti (2008) dois movimentos colaboraram para essa ocorrência: as pressões do mundo do trabalho em constante transformação e a constatação pelos sistemas governamentais dos precários desempenhos escolares de grandes parcelas da população. Para Souza (2006) a crescente importância atribuída à formação continuada tem sido sustentada pelo argumento da incompetência dos professores, principal causa do fracasso educacional. E, no contexto de utilização da formação contínua para forjar a competência do professor, instauram-se as políticas públicas nesse âmbito.

Freitas (2003) ressalta que as perspectivas para a formação contínua precisam ser compreendidas à luz das políticas educacionais, em curso desde a década de 90 no Brasil, considerando a subordinação do país às exigências dos organismos internacionais. Nas políticas atuais foram implementadas mudanças significativas com o objetivo de adequar a formação de professores e a educação básica às exigências demandadas pelas modificações no mundo do trabalho produtivo para o desenvolvimento do capitalismo na atualidade. Na

conjuntura neoliberal, “a formação de professores ganha relevância por sua dimensão estratégica na formação das novas gerações” (FREITAS, 2003, p. 1100).

Diante desse contexto, objetivou-se no presente artigo, de natureza teórica, analisar as relações entre a conjuntura global da atualidade e a formação continuada de professores, tendo como fontes livros e artigos da literatura, resultados de pesquisas atuais e a pesquisa documental, a partir da análise da legislação vigente. Para tanto, a discussão pautou-se nos fenômenos da globalização, do neoliberalismo e do papel do Estado na elaboração de políticas públicas, visando evidenciar o panorama político e econômico atual, articulando com os documentos oficiais que delinham as diretrizes nacionais para a formação continuada de professores. Buscou-se, assim, elucidar alguns significados que têm implicações diretas sobre o processo de formação docente, pois, como ressalta Azevedo (2004), a análise no campo das políticas públicas implica considerar os recursos de poder envolvidos na sua definição.

Pensar a formação continuada de professores nessa ótica significa conceber, como diz Apple (2003), a existência de um conjunto intrincado de ligações entre o saber e o poder. Lembra Gramsci (1981, p. 37) que “toda relação de ‘hegemonia’ é necessariamente uma relação pedagógica”. Considerando que o conhecimento é uma forma de poder, faz-se necessário compreender as concepções das políticas públicas de formação continuada, bem como a concepção de educação que as embasam.

2 Contextualizando a educação no cenário político: a globalização, o ideário neoliberal e o papel do Estado

O campo educacional está imerso em inter-relações de elementos macro (políticas públicas, economia, fatores sociais, culturais...) e elementos micro (escola, direção, sala de aula, professores, alunos...) que determinam as ações do professor. Afinal, o professorado está envolvido em contextos complexos, em teias de interdependência que dão origem a configurações das mais variadas (ELIAS, 1980).

Apple (2003) salienta que “os conceitos que usamos para tentar compreender o mundo em que vivemos hoje e para agir nele não determinam por si sós as respostas que podemos encontrar”. O autor, fundamentado em Noam Chomsky (1999), complementa que “as respostas não são determinadas pelas palavras, mas sim pelas relações de poder que impõem sua interpretação desses conceitos” (APPLE, 2003, p. 11-12).

No século XXI, os conceitos globalização, neoliberalismo e Estado se fazem cada vez mais presentes, constituindo-se como elementos indissociáveis. Acentua-se a importância do cenário mundial para as questões locais, implicando lançar o olhar para as consequências da globalização sobre inúmeros fatores sociais, econômicos, políticos, culturais, educacionais – incluindo a formação docente – que não podem mais ser compreendidos dentro dos limites das fronteiras das nações. Entender as configurações existentes entre esses elementos é necessário para compreender os discursos e as ideologias dominantes.

Nas últimas décadas um dos fenômenos mais discutidos é o da globalização. Cabe enfatizar, inicialmente, que a globalização neoliberal não é sinônimo de mundialização. De certa maneira, enfatiza Charlot (2005), a globalização neoliberal

[...] é o inverso mesmo da mundialização. O que se apresenta atualmente não é um espaço-mundo; é um conjunto de redes percorridas por fluxos (de capitais, de informações, de populações). Os lugares que não encontram uma função nessas redes articuladas são pilhados ou abandonados à sua própria sorte – sendo o símbolo atual desse abandono o continente africano. A globalização não mundializa, ela constrói redes de força e abandona as partes mundo que não são úteis a essas redes (CHARLOT, 2005, p. 133).

Embora na maioria dos discursos pareça transparecer uma ideia homogênea de globalização, analisá-la significa, primeiramente, atentar para a ausência de uma conceituação única para esse processo. A globalização configura-se como um campo de disputas e conflitos, o seu sentido é disputado, sendo constantemente ressignificado. Boaventura Santos (2002) esclarece que

Aquilo que habitualmente designamos por globalização são, de facto, conjuntos diferenciados de relações sociais; diferentes conjuntos de relações sociais dão origem a diferentes fenômenos de globalização. Nestes termos, não existe estritamente uma entidade única chamada globalização; existem, em vez disso, globalizações [...]. Por outro lado, enquanto feixes de relações sociais, as globalizações envolvem conflitos e, por isso, vencedores e vencidos (SANTOS, 2002, p. 55-56).

O processo que estamos vivenciando manifesta muitas contradições, mas, evidentemente, como elucida Boaventura Santos (2002, p. 56), “o discurso sobre globalização é a história dos vencedores contada pelos próprios”. O sociólogo, portanto, analisa a globalização para além do reducionismo ao aspecto econômico, abrangendo também o ponto de vista sociopolítico e cultural, pois considera que estamos perante um fenômeno multifacetado que engloba diferentes dimensões interligadas de modo complexo,

como as dimensões econômicas, sociais, políticas, culturais, religiosas e jurídicas. Portanto, é inadequado apoiar-se em explicações monocausais e em interpretações monolíticas. Longe de ser consensual, a globalização é “um vasto e intenso campo de conflitos entre grupos sociais, Estados e interesses hegemônicos, por um lado, e grupos sociais, Estados e interesses subalternos, por outro” (SANTOS, 2002, p. 27).

Na medida em que a globalização (ou as globalizações) se transforma num campo de contestação social e política,

Se para alguns ela continua a ser considerada como o grande triunfo da racionalidade, da inovação e da liberdade capaz de produzir progresso infinito e abundância ilimitada, para outros ela é anátema já que no seu bojo transporta a miséria, a marginalização e a exclusão da grande maioria da população mundial, enquanto a retórica do progresso e da abundância se torna em realidade apenas para um clube cada vez mais pequeno de privilegiados (SANTOS, 2002, p. 53).

O constructo ideológico do liberalismo, por sua vez, enfatiza Santana (1996), sustenta a sociedade capitalista, ficando estabelecidas relações intrínsecas entre o capitalismo e o liberalismo, impossibilitando desvinculá-los, pois o liberalismo é a expressão historicamente necessária do capitalismo. E o neoliberalismo nada mais é do que a nova roupagem do liberalismo clássico, uma estratégia do capital para manter/recuperar seu potencial de acumulação, embora possamos inferir que vivemos, na atualidade, a exacerbação dos princípios do liberalismo, como o enaltecimento da individualidade, por exemplo.

Mészáros (2005) aborda o caráter específico da educação na lógica do capital, que gera e transmite valores que legitimam os interesses dominantes, “como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade [...]” (MÉSZÁROS, 2005, p. 35).

Assim, no âmbito de descrença na possibilidade de encontrar outros modos de regulação social (AZEVEDO, 2004), emergem novos padrões de relação entre o Estado, o mercado e a sociedade. Como considera Höfling (2001), as teses neoliberais retomam as teses clássicas do liberalismo para eleger sua concepção de Estado e de governo. Resumindo na expressão “menos Estado e mais mercado” (p. 36), passam a defender vigorosamente as liberdades individuais, a criticar a intervenção estatal e a elogiar as virtudes reguladoras do mercado.

Para Dupas (2005, p. 28),

A globalização contemporânea é uma força normativa e política decisiva. Com isso, os conceitos de soberania e nacionalismo que prevaleceram durante o século XX são confrontados com a progressiva tensão entre protecionismo e abertura. O

regime neoliberal decide [...] quem se comportou conforme as expectativas, quem estará incluído ou excluído do jogo global; aqueles últimos sofrerão as duras sanções naturais do fluxo de investimentos internacionais [...].

E algumas condições se tornam indispensáveis para que os países tenham uma boa avaliação nesse regime, como a gestão monetária de acordo com as regras do FMI, a introdução de reformas políticas ditadas pelos objetivos econômicos, metas rígidas de inflação, orçamento superavitário, a liberação do comércio, a liberdade de capitais e o Estado social reduzido ao mínimo.

Ao se tratar das políticas públicas, Höfling (2001) salienta que é fundamental para a análise das estratégias de intervenção governamental compreender a relação estabelecida entre a concepção de Estado e as políticas públicas² que este implementa num determinado período histórico, uma vez que tais políticas são delineadas no interior de um tipo específico de Estado, desenvolvidas de modo particular de acordo com as diferentes concepções. As políticas sociais são entendidas pela autora como as ações voltadas para a garantia de um padrão de proteção social das pessoas, com o objetivo de diminuir as desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico.

Para Offe (1984, apud AZEVEDO, 2004), a função do Estado é defender interesses comuns de todos os membros de uma sociedade capitalista. Offe (1984, 1991 apud HÖFLING, 2001, p. 33) complementa que “o Estado atua como regulador das relações sociais a serviço da manutenção das relações capitalistas em seu conjunto, e não especificamente a serviço dos interesses do capital”. Assim, o Estado exerce sua função reguladora nos momentos de profunda assimetria nas relações entre os proprietários do capital e os proprietários da força de trabalho por meio da política social, especialmente para, além de qualificar mão-de-obra para o mercado, manter sob controle parcelas da população que não estejam inseridas no processo produtivo.

A política educacional, nesse contexto, atua como meio de garantir a sociabilidade da força de trabalho segundo os parâmetros próprios do capitalismo, atuando o Estado com estratégias para regular e manter a possibilidade e continuidade do trabalho assalariado (AZEVEDO, 2004).

A ideologia neoliberal contrapõe-se à intervenção estatal, elegendo a supremacia do mercado como autorregulador ou, até mesmo, como o regulador da sociedade.

² Políticas públicas entendidas como o “Estado em ação” (AZEVEDO, 2004; GOBERT; MULLER, 1987 citados por HÖFLING, 2001).

Os neoliberais consideram o Estado como um grande problema (para o mercado) e que precisa ser abolido, pois atrapalha o desenvolvimento econômico mundial. De acordo com Azevedo (2004), na abordagem neoliberal a intervenção estatal é coibidora da liberdade individual e as políticas sociais são *males* para os indivíduos e para a sociedade. Höfling (2001, p. 37) diz que

Para os neoliberais, as políticas (públicas) sociais [...] são consideradas um dos maiores entraves [para o] desenvolvimento e responsáveis, em grande medida, pela crise que atravessa a sociedade. A intervenção do Estado constituiria uma ameaça aos interesses e liberdades individuais, inibindo a livre iniciativa, a concorrência privada, e podendo bloquear os mecanismos que o próprio mercado é capaz de gerar com vistas a restabelecer o seu equilíbrio.

Contudo, a política educacional não é contagiada na mesma proporção que as demais políticas sociais (saúde, previdência, habitação, transporte, saneamento etc.), por ser considerada fator de equalização da sociedade – sendo superestimada, inclusive, sem considerar outros problemas estruturais. Dessa forma, os neoliberais propõem a divisão de responsabilidades entre o Estado e o setor privado (AZEVEDO, 2004). Para a visão neoliberal, o oferecimento de educação pública estatal a todos os cidadãos compromete as possibilidades de escolha, não estimula a competição entre os serviços oferecidos e, conseqüentemente, o padrão de qualidade (HÖFLING, 2001). Além disso, como afirma Apple (2003, p. 44), nessa ideologia “o que é privado é necessariamente bom e o que é público é necessariamente ruim”.

Para Bruno (2006) a independência que caracterizou o Estado nacional na sua origem se perdeu, posto que hoje ele não é mais o vértice da estrutura de poder. Hoje, tudo culmina no *mercado*. E nesta nova dinâmica do sistema capitalista,

[...] la educación dejó de ser pensada como una cuestión nacional o hasta aún una cuestión restringida a bloques de países. Hoy la educación es pensada y planificada en términos mundiales, en consonancia con las necesidades de un capitalismo mundializado y profundamente desigual en términos de exigencias en lo que se refiere a la complejidad en que deberán estar formadas las nuevas generaciones, a los niveles salariales, a las condiciones de trabajo y a los tipos de conflictos que prevalecen en diferentes países y regiones del mundo (BRUNO, 2006, p. 104).

Conclui Höfling (2001) que neste Estado de inspiração neoliberal as ações sociais referem-se a políticas compensatórias e focalizadas, para os que não usufruem do progresso social (em função da sua *capacidade* e de suas *escolhas individuais*). No entanto, tais ações

não têm o poder de alterar as relações sociais estabelecidas – nem mesmo se propõem a fazê-lo, na maioria das vezes. Porém, na concepção da autora,

[...] uma administração pública [...] deve estabelecer como prioritários programas de ação universalizantes, que possibilitem a incorporação de conquistas sociais pelos grupos e setores desfavorecidos, visando à reversão do desequilíbrio social (HÖFLING, 2001, p. 39).

Wood (2003), baseada em Marx, salienta que o econômico e o político estão imbricados, a economia é um conjunto de relações sociais. É preciso superar aquele que talvez seja o mecanismo mais eficiente de defesa do capital: a separação *estrutural* criada pelo capitalismo entre o econômico e o político. Defende a autora o rompimento dessa diferenciação das esferas, transformando questões políticas essenciais (como a disposição do poder de controlar a produção e a apropriação, a alocação do trabalho e dos recursos sociais) em questões meramente econômicas.

Enfim, cabem muitos questionamentos acerca do poder que os Estados exerceriam num mundo cada vez mais ditado pelos interesses do capital e qual seria o seu papel nas relações internacionais e nos conflitos sociais enfrentados por tantas nações.

Em meio a esses embates, o conflito (a interpenetração) público e privado subjaz toda política educacional. O ajuste estrutural a partir do neoliberalismo contempla recomendações de organismos financeiros internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização Mundial do Comércio (OMC) e o Banco Mundial (BM), gerando ações no âmbito das políticas públicas de diferentes áreas, incluindo a educacional evidentemente. Na sequência, analisamos as relações entre este último e a formação docente.

3 O Banco Mundial e as implicações para a formação de professores

Analisar as políticas de formação de professores, desenvolvidas na atualidade, exige reconhecer que as tendências internacionais exercem influência significativa nesse campo. Cabe destacar que o Brasil não segue todas as recomendações do Banco Mundial, mas há coerência entre várias das medidas adotadas e as concepções do organismo, concretizando muitas das orientações presentes nos documentos. Ainda, a implementação das recomendações pelo governo brasileiro não se aplica meramente em consequência da sua

subordinação ao órgão, mas também devido a interesses compartilhados entre as partes, refletindo a adesão do governo ao modelo capitalista em curso.

A visão homogeneizante da concepção neoliberal (sociedade formada por indivíduos que são concorrentes entre si, desconsiderando as influências históricas, sociais e culturais) permeia os documentos do BM, pois preconizam ações para os países em desenvolvimento sem considerar as particularidades histórico-sociais e culturais de cada realidade. Cabe aos atores políticos de cada país adequar as orientações ao seu contexto.

O documento *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia* (BANCO MUNDIAL, 1995) examina as dimensões da crise da educação superior nos países em desenvolvimento, justificando-a pela diminuição dos recursos públicos e o seu uso ineficiente, por exemplo com a baixa relação entre estudantes e corpo docente e gastos não educacionais como moradia, alimentação e outros serviços para os estudantes.

Ao considerar as estratégias e opções para melhorar os resultados dos sistemas educacionais, o documento indica quatro orientações principais para a reforma dos sistemas de ensino, quais sejam:

[...] el fomento de más tipos de instituciones públicas y privadas; el suministro de incentivos para que las instituciones públicas diversifiquen sus fuentes de financiamiento; la redefinición de la función del Estado, prestando atención especial a la autonomía y responsabilidad institucional, y la adopción de políticas que hagan hincapié en la calidad y la equidad (BANCO MUNDIAL, 1995, p. viii).

Conforme acima, o financiamento do Banco para a educação nos países em desenvolvimento está condicionado à aceitação e implantação das orientações-chave emanadas pelo órgão, como o incentivo ao desenvolvimento de instituições privadas, incentivos para as instituições públicas diversificarem suas fontes de financiamento; redefinição do papel do Estado e adoção de políticas que enfatizem a qualidade e a equidade, priorizando o ensino básico. “En estos países los préstamos del Banco destinados a la enseñanza terciaria apoyan reformas de políticas sectoriales, desarrollo institucional y mejoramiento de la calidad” (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 14).

Argumenta-se que, nos países em desenvolvimento, o ensino superior – o qual considera elitista, pois atende estudantes de famílias favorecidas economicamente: “la enseñanza superior sigue siendo en general elitista, y la mayoría de los estudiantes provienen de familias acomodadas” (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 2) – não deve ter melhor direito de utilizar os recursos disponíveis para a educação, especialmente aqueles países que

ainda não tenham atingido acesso, equidade e qualidade adequados nos níveis primário e secundário. Mas como melhorar a educação básica sem uma educação superior de qualidade? Que forme corpos docentes capazes de promover mudanças na educação básica? Essa fragmentação é inconsistente.

Sguissardi (2000), a respeito da repercussão das concepções do documento e suas recomendações, indica a profunda influência que os diagnósticos e orientações do BM exercem sobre a educação superior no que concerne às políticas públicas da maioria dos países. No início dos anos 2000, em muitos países, as orientações do Banco já haviam se tornado em grande medida realidade, com a constatação de maior privatização e diferenciação das instituições, da diversificação das fontes de recursos, da redefinição das funções e da diminuição do envolvimento do Governo com a educação superior, e de medidas voltadas para a qualidade e equidade.

Para a formação docente, a ênfase do BM está na formação em serviço e de preferência a distância (EaD), visando a diminuição dos custos, uma vez que o modelo de universidade (indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão)³ é considerado oneroso pelo organismo. Assim, “la educación a distancia puede ser una forma eficaz de promover [...] la educación permanente y de mejorar los conocimientos [...] cuando se usa para la formación de maestros en el servicio” (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 37). De fato, os dados do Censo da Educação Superior de 2008 (BRASIL, 2009) confirmam essa tendência para a EaD (para muitas áreas, não somente para a formação de professores) ao apresentar a evolução do número de vagas nessa modalidade de 24.389, no ano de 2002, para 1.699.489, em 2007.

Ainda, o BM propõe a redução do tempo e dos custos para a formação inicial de professores, devendo ser uma formação aligeirada e básica, para que não se invista desnecessariamente em estudantes que não sabem se irão atuar na área educacional, sugerindo que os investimentos visem àqueles que já estão em exercício.

Em decorrência dos investimentos e recomendações do BM aos países em desenvolvimento, o Estado brasileiro tem se mobilizado para o desenvolvimento da formação continuada de professores. A promulgação da LDBEN 9.394 (BRASIL, 1996) impulsionou as ações políticas de formação continuada de professores no país. Como ressalta Gatti (2008, p. 64), a nova LDB “veio provocar especialmente os poderes públicos

³ Na própria LDB de 1996 (artigo 52) a indissociabilidade está garantida somente na Universidade (BRASIL, 1996).

quanto a essa formação. A lei reflete um período de debates sobre a questão da importância da formação continuada e trata dela em vários de seus artigos”. Assim, expandiu-se de forma exponencial a oferta de programas ou cursos de educação contínua a partir desse período.

Posteriormente à promulgação da LDB foram elaboradas diretrizes com o objetivo de subsidiarem o desenvolvimento de ações de formação continuada nas secretarias estaduais e municipais de educação. Representam as ações nacionais mais abrangentes: os Referenciais para Formação de Professores (BRASIL, 2002), o Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado - Parâmetros em Ação (BRASIL, 1999) e a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (BRASIL, 2004).

De modo geral, em tais documentos as instâncias políticas justificam a formação continuada pela necessidade de atualização dos professores frente aos novos desafios educacionais e às discussões teóricas recentes, visando propiciar mudanças na ação pedagógica e na qualidade da educação brasileira, de tal forma que essa dimensão da formação vai ganhando espaço nos discursos oficiais.

Enfim, visualiza-se a necessidade de uma mudança radical nos elementos que condicionam e vinculam a ajuda financeira dos organismos internacionais, como o FMI, o Banco Mundial e os governos dos países centrais, além das regras da OMC e de acordos multilaterais de comércio. Os países em desenvolvimento precisam ter chances de adotarem políticas e instituições que sejam mais apropriadas ao estágio em que estão para que cresçam mais rapidamente (DUPAS, 2005). E isso inclui as ações políticas adotadas no campo educacional.

4 A formação continuada de professores no contexto político-econômico atual: algumas considerações

Após as reflexões aqui empregadas, ressalta-se que analisar as políticas e ações de formação continuada implica, antes de tudo, concebê-las como uma construção social. São fenômenos que estão configurados como campos de disputas nos quais exercem fortes influências com diferentes interesses: políticos, econômicos, mercadológicos, sociais, culturais, científicos, valores dos grupos envolvidos etc.

A formação de professores está configurada como uma tendência internacional, ligada às exigências dos organismos multilaterais, evidenciando a importância do

desempenho do alunado para o crescimento econômico (MAUÉS, 2003). Um dos domínios a que os especialistas internacionais (UNESCO, OCDE, União Europeia etc.) dedicam mais atenção é a formação inicial e continuada de professores (NÓVOA, 1999) e as análises realizadas por alguns desses organismos parecem apontar para um só caminho: o sistema educacional precisa passar por uma reforma, visando qualificar melhor as pessoas para enfrentarem um mundo mais competitivo, mais afinado com o mercado (MAUÉS, 2003).

É preciso entender, como menciona Bueno (2008), que, na atualidade, a questão da formação de professores assume uma centralidade no debate educacional e todos os países estão envolvidos com a dinâmica das reformas educativas. Vivendo num mundo globalizado, as reformas apresentam traços comuns e modelos migram de um país para outro, não se sabendo exatamente em que país eles se originaram. Por essa razão, é possível falar em tendências atuais globais no campo educativo e na área da formação docente. E, para a autora, existe uma grande tendência nas reformas da educação: a formação continuada de professores. O que se questiona são os traços que estão assumindo os programas desenvolvidos.

Para Bueno (2008), na conjuntura atual a educação continuada é mais do que um projeto de formação: é um projeto econômico. Os programas são destinados a grandes massas de professores, delineando-se como um projeto de consumo. O Estado não tem condições de oferecer tal formação a esse contingente, sendo preciso a intermediação e a parceria para o seu planejamento e execução, que, nesse caso, se faz com grandes empresas de caráter privado. Dessa forma, a educação continuada tornou-se um grande negócio. Corroborando com a autora, Ferreira (2003), Nóvoa (1999) e Maués (2003) atentam para o *mercado da formação* que se consolida na área educacional.

Ferreira (2003) ressalta que a formação contínua necessita ser repensada cotidianamente, justamente por ser uma categoria desse *mercado*. Assim, Bueno (2008) chama a atenção para a necessidade de se tomar ciência da lógica que permeia essas propostas, parecendo ser mesmo a lógica do mercado. Vale dizer que, para a autora, a perspectiva de formação continuada tem o seu mérito e se fará cada vez mais necessária, bem como lembra Ferreira (2003) sobre a sua exigência devido aos avanços da ciência e da tecnologia processadas nas últimas décadas. Essa não é a questão. A questão é compreender e debater a sua lógica de desenvolvimento, considerando, inclusive, que essa é uma

tendência tão marcante no contexto educacional atual que praticamente anula ou ignora a formação inicial.

Nos anos 90, com o aprofundamento das políticas neoliberais, configura-se “o descompromisso do Estado para com o financiamento da educação para todos, em todos os níveis, revelando a subordinação do nosso país às exigências do Banco Mundial e à lógica do mercado” (FREITAS, 2003, p. 1097). Verifica-se a influência de organismos internacionais nas diretrizes para a formação continuada, pois muitas das recomendações do Banco Mundial são contempladas, como a ênfase na formação em serviço e a distância, sendo este mais um meio para a difusão dos princípios mercadológicos.

Percebe-se, no âmbito das reformas políticas, por um lado, a falta de comprometimento com a formação inicial e, por outro, a supervalorização da formação em serviço (FERREIRA, 2003). Maués (2003) corrobora, afirmando que a formação contínua contribui para o aligeiramento da formação inicial, além do fato de que muitos gestores interessados no novo mercado da formação, para legitimar a formação continuada, exaltam as lacunas e deficiências da formação inicial, desmerecendo as instituições que as ministram. Não há políticas educacionais amplas de formação de professores, o que se tem, na verdade, são planos pontuais e de acordo com interesses momentâneos, tanto políticos quanto econômicos. Enfatiza Ferreira (2003) que a política de formação continuada tem se tornado, de fato, uma política de descontinuidade, caracterizada pelo constante recomeçar, desconsiderando aquilo que já foi produzido pela história.

As reformas políticas têm, de modo geral, contemplado os elementos indicados pelos organismos internacionais. A formação continuada apresenta o caráter de acomodação e assimilação dos professores a uma sociedade voltada, cada vez mais, para o mercado. É preciso adaptar os docentes às exigências governamentais, que sinalizam para a necessidade de uma atualização frente ao novo mundo globalizado. Evidencia-se que a formação de professores está refém da lógica do capital, desvalorizando a formação do indivíduo como um ser crítico, situado historicamente (MAUÉS, 2003).

Freitas (2002) constata que à medida que a formação em serviço da maioria dos professores se transforma num lucrativo negócio para o setor privado, deixando de ser vista como política pública de responsabilidade do Estado neoliberal, essa dimensão da profissão docente tem sua relação invertida:

Defendida pelos educadores como *dever do Estado* e das instituições contratantes – públicas e privadas – e *direito dos professores*, nas políticas educacionais atuais tal formação tem essa relação invertida. No quadro da responsabilização individual pelo aprimoramento da formação, esta deixa de fazer parte de uma política de valorização do magistério para ser entendida como um *direito do Estado* e um *dever dos professores* (FREITAS, 1999, apud FREITAS, 2002, p. 149, grifos da autora).

Na concepção que permeia o neoliberalismo, ressalta Apple (2003, p. 45), “o mundo é, em essência, um vasto supermercado. A ‘liberdade de escolha do consumidor’ é a garantia da democracia. A educação é vista apenas como mais um produto, como pão, carros e televisão”. Sendo a educação um negócio, assim deve ser tratada.

Assiste-se, por isso, à tentativa de criar mercados (ou quase-mercados) educativos transformando a ideia de “serviço público” em “serviços para clientes”, onde o “bem comum educativo” para todos é substituído por “bens” diversos, desigualmente acessíveis. Sob a aparência de um mercado único, funcionam diferentes submercados onde os “consumidores” de educação e formação, socialmente diferenciados, vêm-lhes serem propostos produtos de natureza e qualidade desiguais (BARROSO, 2005, p. 742).

Para os professores, a formação continuada está tomando a forma de mais uma *mercadoria educativa*, uma vez que, fazendo uso das palavras de Barroso (2005, p. 742) “depois do ‘tudo Estado’ passou-se para o ‘tudo mercado!’”.

Reflexões finais

Para Gatti (2008), a ênfase na formação continuada não é gratuita. Está baseada nos desafios da sociedade contemporânea relacionados ao ensino, ao currículo, ao crescente acolhimento de crianças e jovens no sistema educacional, às dificuldades diárias enfrentadas por gestores e professores. Tais problemas, constatados pelas pesquisas, levaram à criação do discurso da necessidade de atualização e de renovação dos professores.

A formação continuada dos professores se faz necessária, mas o ponto em questão é o delineamento que se tem atribuído às ações. O que se verifica é que, estando essa dimensão da profissão docente integrada com o mundo globalizado, os organismos internacionais, como o Banco Mundial, exercem influência na definição de suas diretrizes em âmbito nacional, sendo contempladas muitas de suas recomendações nos documentos oficiais, como a ênfase na formação em serviço e na educação a distância. No cenário da nova ordem global e ideário neoliberal, a educação (em todas as suas formas) é transformada em mercadoria. Nesse sentido, institui-se o *mercado da formação*, no qual a

formação continuada, por vezes, é mais que um projeto formativo, é um projeto econômico, configurando-se como um grande negócio e, como tal, deve ser regido pela lógica do mercado.

Na nova ordem global em que vivemos é preciso avançar na concepção de formação continuada – e, conseqüentemente, no foco das ações formativas – de uma concepção de certificação, atualização, conformação – para uma concepção mais abrangente de formação do ser humano.

Maués (2003) observa que, contra a situação da educação como mercadoria e do papel que o professor deve desempenhar no mundo atual para o ajuste dos processos educativos ao modelo do capital, alguns movimentos sociais, sindicatos e a sociedade civil têm se organizado a procura de saídas e alternativas ao modelo neoliberal (ao modelo de globalização das desigualdades que aumentou a miséria, a marginalização, a exclusão...) em busca de caminhos para impedir uma completa mercantilização do ensino. E, nesse sentido, construir novos paradigmas de formação docente concebendo o professor como sujeito histórico, imerso nas transformações sociais, políticas, econômicas e culturais.

Referências

APPLE, M. W. **Educando à direita**: mercados, padrões, Deus e desigualdade. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

AZEVEDO, J. M. L. **A educação como política pública**. 3. ed. São Paulo: Autores Associados, 2004.

BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior**: las lecciones derivadas de la experiencia. Washington, D.C.: Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento/BIRD, 1995.

BARROSO, J. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, out. 2005.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei n.º 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.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado**. Parâmetros em Ação, Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1999.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para Formação de Professores**. Brasília: MEC/SEF, 2002.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores**. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 31 jul. 2009.

_____. Ministério da Educação. **Resumo Técnico Censo da Educação Superior 2008 (dados preliminares)**. Brasília: MEC/Inep, 2009.

BRUNO, L. Educación y poder. In: FELDFEBER, M.; OLIVEIRA, D. A. (Orgs.). **Políticas educativas y trabajo docente**: nuevas regulaciones ¿nuevos sujetos? Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2006. p.91-109.

BUENO, B. **Tendências atuais da formação de professores**: novas configurações, novos desafios. Rio Claro: UNESP, 10 out. 2008. Palestra ministrada no III INTEGRAP – Integração entre Graduação e Pós-graduação.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação de professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DUPAS, G. **Atores e poderes na nova ordem global**: assimetrias, instabilidades e imperativos de legitimação. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

ELIAS, N. **Introdução à Sociologia**. Tradução: Maria Luísa Ribeiro Ferreira. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1980.

FERREIRA, N. S. C. Formação continuada e gestão da educação no contexto da “cultura globalizada”. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2003. p.17-42.

FREITAS, H. C. L. de. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 24, n. 85, p. 1095-1124, dez. 2003.

_____. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002.

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

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

HÖFLING, E de M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano XXI, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 89-117, mar. 2003.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Tradução: Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan-jun. 1999.

SANTANA, L. C. Liberalismo, ensino e privatização: um estudo a partir dos clássicos da economia política. 1996. 232f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

SANTOS, B. de S. **A globalização e as Ciências Sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SGUISSARDI, V. **O Banco Mundial e a educação superior**: revisando teses e posições? In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23, 2000, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu, MG: ANPED, 2000. p.1-20. Trabalho apresentado pelo GT 11. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1111t.PDF>>. Acesso em: 16 nov. 2010.

SOUZA, D. T. R. de. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 477-492, dez. 2006.

WOOD, E. M. **Democracia contra capitalismo**: a renovação do materialismo histórico. São Paulo: Boitempo, 2003.

Enviado em Setembro/2011

Aprovado em Janeiro/2012