

# Lógica privada na educação pública, redes globais e a formação de professores

Private logic in public education, global networks and teacher training  
Lógica privada en educación pública, redes globales y formación de profesores

Maria Raquel Caetano<sup>1</sup>

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-riograndense (IFSUL), Charqueadas-RS, Brasil

## Resumo

Analisaremos, neste artigo, como ocorre a concepção gerencial mercantil da gestão da educação e da escola pública na proposta do programa Ensina Brasil da rede global *Teach for All*, que opera em 40 países e nos cinco continentes, bem como as consequências dessa ação para a formação de professores. Essa forma peculiar de relação entre o público e o privado, a partir de parcerias ou outras formas de gestão, opera mediante a instalação de uma série de ferramentas de mercado no próprio funcionamento da política pública e da escola. Apresentaremos a rede global através do Programa Ensina Brasil que atua nas redes públicas do país e influencia na formação de professores, buscando uma formação aligeirada, precarizando o trabalho docente, utilizando-se da lógica mercantil e alterando, dessa forma, o conteúdo da educação pública, da gestão democrática e da formação de professores nesse contexto.

**Palavras-chave:** Formação docente, Público-privado, Política educacional.

## Abstract

The strategies of private management in education, in Brazil, enable and deepen the reproduction of capital through education and its reflexes in the management of education and school. We will analyze in this article how the managerial conception of the management of education and the public school in the proposal of the Teaching Brazil program of the global Teach for All, network which operates in 40 countries and on five continents, as well as the consequences for teacher education. This peculiar form of relationship between public and private, through partnerships or other forms of management, operates through the installation of a series of market tools in the very operation of public policy and school. We will present how this institution, which operates in the public networks of Brazil, influences the formation of teachers, seeking a light training, precarious work of the teacher, using the mercantile logic and changing the content of public education, democratic management and training of teachers in this context.

**Keywords:** Teacher training, Public-private partnership, Educational policy.

## Resumen

Como estrategias de gestión privada en educación, no Brasil, viabilizar y aprofundar una reproducción del capital por la educación y sus reflexiones en la gestión de la educación y la educación. Analisaremos, neste artigo, como se hace una concepción gerencial mercantil de la gestión de la educación y de la escuela pública en la propuesta de programa Ensina Brasil de la red global Enséñale a todos los que trabajan en 40 países y en los cinco continentes.

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela UFRGS. Professora da Pós-graduação no IFSUL.CAMPUS CHARQUEADAS.  
E-mail: caetanoraquel2013@gmail.com

Esta forma peculiar de relación entre el público y el privado, a través de parcerias u otras formas de gestión, operar por la instalación de una serie de herramientas de mercado no por el funcionamiento de la política pública y la escuela. Presentaremos como esta institución, que actua en las redes públicas de Brasil, la influencia de la formación de profesores, la búsqueda de una formación de alumbramiento, la precarización del trabajo del profesor, la utilización de la lógica mercantil y el cambio de contenido de la educación pública, la gestión democrática y la formación De professores nesse contexto.

**Palabras- clave:** Formación docente, Público-privado, Política educativa.

## Introdução

Este artigo tem como objetivo apresentar um estudo que analisa a materialização das relações entre o público e o privado através do programa de formação de professores intitulado *Ensina Brasil* que integra a rede global *Teach for All*, em parceria com estados e municípios brasileiros. No caso da parceria estudada o investimento é público, mas a instituição privada interfere no conteúdo da formação docente, funcionando como quase-mercado.

No âmbito deste artigo, o foco será como a lógica privada mercantil é inserida no sistema público e, também, como se dá a influência de redes nacionais e globais na política educacional brasileira de educação básica e na formação de professores, utilizando-se parcerias público-privadas. Abordaremos o Programa *Ensina Brasil* que busca uma formação aligeirada, usando-se de uma lógica mercantil, alterando o conteúdo da educação pública, da gestão democrática e da formação de professores.

No desenvolvimento metodológico, procedemos ao levantamento e à análise de fontes primárias (documentos oficiais, institucionais e relatórios) e secundárias (pesquisas e produções já desenvolvidas sobre o tema). Neste artigo, abordaremos as produções já realizadas por Stephen Ball e Deborah Youdell (2008), Ball e Olmedo (2013), além do aporte teórico de outros autores e pesquisas já realizadas pelo autor.

O artigo está organizado em três seções: 1) Mudanças no papel do Estado e a relação público-privada na educação, em que apresentaremos as transformações na gestão pública e a atuação do Estado sob a égide do capitalismo, bem como as alterações do público sob a influência da lógica mercantil na educação; 2) Redes globais e educação: A Rede *Teach for All* e *Ensina Brasil* com a apresentação de alguns conceitos de redes, demonstrando como o setor privado se articula para interferir nas políticas públicas; 3) Formação dos participantes: inicial e continuada. Por fim, faremos as considerações finais a respeito das consequências do programa para a formação dos docentes.

## 1. Mudanças no papel do Estado e a relação público-privada na educação

O Estado, ao longo dos anos, vem se redefinindo e alterando as fronteiras entre o público e o privado formando quase-mercados. O conceito utilizado sobre quase-mercados, neste texto, é caracterizado por “introduzir concepções de gestão privada nas instituições públicas sem alterar a propriedade das mesmas” (OLIVEIRA; SOUZA, 2003, p.876).

Ao examinar o quase-mercado, verificamos que a lógica do mercado que antes era limitada na educação passa, agora, a constituir-se em um mercado em ascensão, em nível global, com a introdução de mecanismos mercantis no interior da educação

pública. O mercado global que se utiliza de mecanismos mercantis na educação pode ser considerado uma nova fase da internacionalização do capital, marcada por um processo econômico que se baseia nos pressupostos da política liberal, isto é, do mercado como regulador de todas as ações sociais e políticas (CHESNAIS, 1996).

Um dos mecanismos principais das reformas que vêm sendo instituídas no setor público, entre elas as reformas na educação, é a orientação para a Nova Gestão Pública (NGP), em que o modelo gerencial possibilita que o Estado crie condições para o aumento dos investimentos privados na educação pública. As experiências introduzidas pela NGP representam uma múltipla e diversificada experiência teórica e aplicada, com variadas ênfases e formatos, na renovação da gestão nos Estados. É marcada, predominantemente, por conceitos comuns, como valorização das funções gerenciais na administração pública, controle de resultados, autonomia de gestão, responsabilidade individual na prestação de serviços públicos baseados em metas de desempenho, desenvolvimento de instrumentos que visam à eficiência e à eficácia na gestão, avaliação dos programas e medidas de incentivos aos administradores para melhorar a gestão.

No Brasil, a educação é considerada, desde a década de 1990, um serviço não exclusivo do Estado, podendo transformar-se em Organização Social (OS), recebedora de recursos do orçamento público mediante a assinatura de contrato de gestão e com autonomia para fechar acordos e parcerias com instituições privadas, tornando-se organizações públicas não estatais (BRASIL, 1995). As Organizações Sociais vêm sendo implantadas na educação pública em vários estados brasileiros, como é o caso do estado de Goiás, Pará e, recentemente, no Mato Grosso e Mato Grosso do Sul. As reformas no Brasil e no contexto latino-americano ocorreram e ainda ocorrem sob o ideário do Neoliberalismo e da Terceira Via, mas também, nos últimos anos, como um movimento articulado de ideias liberais em ascensão, influenciadas por grandes corporações norte-americanas que vêm financiando e apoiando institutos, fundações e movimentos que retomam as ideias de Hayek, Mises e Friedmann no Brasil e na América Latina<sup>2</sup>.

No contexto brasileiro, o repasse das políticas sociais ao Terceiro Setor, o qual denominamos de Terceiro Setor Mercantil (PERONI, 2015), é uma das estratégias utilizadas pelo Estado, abrindo espaço para a atuação dessas instituições como ONGs, fundações, institutos e, mais recentemente, as OSs-Organizações Sociais. Essas instituições assumem e/ou se aliam ao Estado na elaboração de políticas, execução de programas, projetos e ações denominadas por Ball e Youdell (2008) como privatização endógena, a qual “[...] envolve a importação de ideias, técnicas e práticas do setor privado a fim de tornar o setor público mais mercadológico e mais parecido com as empresas” (BALL; YOUDELL, 2008, p. 14), e a privatização exógena que “[...] envolve a abertura dos serviços da educação pública para a participação do setor privado em bases lucrativas e utilizando o setor privado para planejar, gerenciar ou fornecer partes da educação pública” (BALL; YOUDELL, 2008, p. 10). Ou seja, essas modalidades podem ocorrer integradas, de acordo com as políticas desenvolvidas nos países. É nesse processo que também se inserem as instituições do Terceiro Setor mercantil como o Instituto Unibanco, o Instituto Ayrton Senna e, neste artigo, o *Teach for All*, que, no Brasil, é chamado de Ensina Brasil.

2 Esses movimentos em escala global são articulados especialmente pela Atlas Network, o Cato Institute, a Charles G. Koch Charitable Foundation e o Institute of Human Studies – fundações ligadas à família Koch, John Templeton Foundation. Ver Ball (2014).

Nesse cenário, torna-se cada vez mais crescente a tendência dos governos de introduzir formas de privatização na educação pública ou em setores da educação pública. As tendências à privatização têm maior ou menor influência nos diferentes países e se concretizam de diferentes formas nos sistemas públicos. Ball e Olmedo (2013) citam os “novos filantropos” que operam em nível global. Nessa configuração, soluções inovadoras e velhas soluções para problemas sociais e de desenvolvimento baseadas no mercado são privilegiadas e fortalecidas “através do surgimento de uma nova elite global, conectada em rede, formada por promotores de políticas e novos filantropos” (BALL; OLMEDO, 2013, p. 33).

Destacamos, assim, a formação de uma nova cultura, baseada na perda da centralidade da luta de classes e na mercantilização da vida social, na qual a educação é considerada a principal estratégia política de conformação dos indivíduos à ordem do capital (LIMA, K., 2007). Em outras palavras, gera e transmite um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, visando adequar os indivíduos aos interesses do sistema, através da educação, modificando as formas de participação, o projeto político-pedagógico, a forma de contratação dos professores e o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula, passando o docente a ser um aplicador de técnicas.

A luta de classes perde a centralidade e é substituída pela tentativa de conciliação dos interesses entre capital e trabalho. A busca do consenso entre grupos distintos traz como ponto principal a proposta de superação das diferenças através de uma ação política que ressignifica a luta histórica entre trabalhadores e empresários.

Afirmamos com isso que a educação é um espaço de disputa, pois comporta projetos diferentes e antagônicos do ponto de vista da sua função social defendidos para os sujeitos e para a sociedade. Assim, a disputa pelo projeto de educação e a forma como são conduzidas as políticas educacionais estão permeadas pela luta de classes sociais radicalmente diferentes, que se confrontam para defender seus interesses de manutenção ou romper com o que está posto.

No Brasil, após o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff (2016), as atuais reformas educacionais impostas e os crescentes debates surgidos através da criação da Base Nacional Comum, das alterações no Ensino Médio e do Projeto de Lei da Escola Sem Partido, uma das ênfases da reforma passa a ser a formação dos professores para atuar na Educação Básica.

## 2. Redes globais e educação: A Rede Teach for All e Ensina Brasil

Pela importância da análise das relações entre o público e o privado, destacamos a influência das redes na educação pública (PERONI; CAETANO, 2016) na América Latina. Um exemplo é o Ensina Brasil que integra a Rede Global *Teach for All*.

As redes são estratégias que visam modificar o modo de intervenção do Estado na gestão do público através da governança (LIMA, J.Â., 2007, p.176). Na Nova Gestão Pública, o enfoque central está direcionado à adaptação e à transferência dos conhecimentos gerenciais desenvolvidos no setor privado para o público (PECCI; PIERANTI; RODRIGUES, 2008). Segundo Pecci et al. (2008), a governança requer a concepção de estruturas e processos próprios, que se diferenciam. “A rede de governança modifica substancialmente as relações de poder entre o Estado e a sociedade, tornando-as mais fluidas e deslocando-as, de fato, para o setor privado e o terceiro setor” (Idem, p.52).

A localização na rede é a chave para o capital social (BALL; OLMEDO, 2013). As redes são feitas de capital social que pode ser desenvolvido, investido e acumulado. Os participantes são multifacetados: sujeitos individuais podem ser envolvidos em uma variedade de significados e influência nas redes. As redes têm fluxos de ideias e pessoas que circulam entre o público e o privado. Segundo Lima, J.À. (2007, p.168), o que há de novo nas redes “é o fato do expressivo crescimento numérico de entidades que passaram a se articular dessa forma na atualidade e o aumento do interesse dos governos por elas”, facilitando parcerias, novos projetos e agendas globais. Em geral, os governos traduzem esse interesse a partir do preceito de parceria público-privada (PPP).

A *Teach for All*, lançada em 2007 por Wendy Kopp e Brett Wigdortz, é uma rede global de mais de 35 organizações parceiras independentes, financiadas localmente com uma visão compartilhada para criar oportunidades educacionais ampliadas em seus países. Cada organização recruta e desenvolve diversos futuros líderes (futuros professores) para ensinar diferentes disciplinas em grandes salas de aula. A *Teach For All* tem uma abordagem global, ou seja, o mesmo programa é utilizado para diferentes contextos e países.

A *Teach For All* é a internacionalização de uma ONG americana chamada *Teach For América*. A TFA forma professores em cinco semanas, sendo sustentada com dinheiro que inclui financiamento privado oriundo de Fundações da Família Walton e de Bill Gates. Foi uma forma improvisada de aumentar os quadros de professores para atender a demanda. Dessa forma, lança no mercado profissional da educação de oito a 10 mil docentes por ano (FREITAS, 2016).

No continente americano, a *Teach For All* está em 10 países. Destacamos, no quadro que segue, as organizações membros.

Quadro 1: Organizações membros do *Teach for All* na América

Nome da organização	País	Ano de fundação
Enseña por Argentina	Argentina	2009
Ensina Brasil	Brasil	2002/2016
Enseña Chile	Chile	2007
Enseña Equador	Equador	2013
Anseye Pou Ayiti	Haiti	2015
Enseña por México	México	2013
Enseña por Panamá	Panamá	2015
Enseña Perú	Peru	2010
Teach For America	Estados Unidos	1990
Enseña Uruguai	Uruguai	2014

Fonte: *Teach for All*, 2016. Organizado pelo autor.

No Brasil, atua com o nome de Programa Ensina Brasil e se apresenta como uma organização 100% brasileira, independente e sem fins lucrativos. O objetivo da rede é a troca de experiência e compartilhamento de conhecimentos e metodologias entre organizações que adotam esse mesmo programa ao redor do mundo. Não há qualquer vínculo societário ou de controle entre as organizações, segundo o programa.

Conforme dados do *site* (2016), a instituição trabalha para expandir oportunidades educacionais acelerando o impacto das organizações que formam a rede, compartilhando aprendizados e informações, de modo a gerar sinergias que ajudem a superar os desafios e maximizar os impactos. Utiliza-se de parcerias com empresas como a Fundação Lemann, a Fundação Itaú Social e o Instituto Península. Fazem parte dos parceiros institucionais a Fundação Estudar, a Bain & Company e Ponto de Criação (PINHO, 2016). A Bain é uma rede mundial que trabalha com a alta gestão e visa gerar impacto financeiro significativo e duradouro com resultados. A Ponto de Criação opera com marcas e publicidade. Já a Fundação Estudar trabalha com a formação da juventude através de cursos, bolsas entre outros e possui como valores a execução (botar a mão na massa) e o conhecimento aplicado. Também tem o Instituto Natura, Insuper, Vetor Brasil, Geekie e o Instituto Sonho Grande como parceiros.

No Brasil e no mundo, os parceiros também têm em comum três características no desenho organizacional que são fundamentais para o sucesso do modelo e da missão:

Operar empresa sem fins lucrativos empenhada em trabalhar a nível nacional, inovando e adaptando a abordagem ao contexto local; manter a independência do controle do governo e outras entidades externas, com uma placa autônoma, uma base de financiamento diversificada, e a liberdade para tomar decisões operacionais, desafiar paradigmas tradicionais e sustentar a abordagem em face da mudança externa; parcerias com os setores público e privado para garantir as colocações de ensino, financiamento e ambiente político favorável necessárias para atingir a missão compartilhada e sustentar impacto ao longo do tempo; assegurar a representação e inclusão de diversos membros da equipe, os participantes, alunos, e os suportes, com um foco sobre aqueles que compartilham o futuro de seus alunos. (Disponível em: <<http://teachforall.org/en/our-network-and-impact/network-partners>>. Acesso em: 2 out. 2016).

Destacamos o interesse de uma elite financeira como a Fundação Lemann, a Fundação Itaú Social, o Instituto Unibanco e o Instituto Península, entre outros, em promover iniciativas na educação e na formação de professores em âmbito nacional e global e como os programas educacionais desses grupos têm se apresentado, incluindo o foco na gestão da escola e na formação de professores. Há uma crescente incorporação da educação pública a uma lógica empresarial contemporânea buscando a adequação da escola à empresa. E uma empresa visa resultados que devem ser medidos. Portanto, seria transpor à educação pública uma ideologia de produtividade e controle, especialmente relacionada ao trabalho do professor.

O Ensina Brasil funciona operando no recrutamento e na seleção de jovens talentos, de diversas carreiras, proporcionando formação inicial voltada ao desenvolvimento de práticas para a sala de aula e habilidades de liderança (humildade, resiliência, resolução de problemas, entre outros). O candidato recrutado passa a ser um “Ensina” (grifo do autor).

Segundo o *site* (<http://ensinabrasil.org/sejaumensina>, 2016), para ser um “Ensina”, é necessário ser um profissional comprometido e trabalhar em diferentes áreas e iniciativas, para que uma mudança sistêmica ocorra. O Programa busca jovens talentos de diversas carreiras que almejem trabalhar com um propósito e queiram direcionar seus talentos e esforços para os problemas mais complexos do país.

Para ser elegível, é preciso ter uma graduação completa, ter disponibilidade para participar de uma formação inicial de cinco semanas e morar fora de sua cidade

por dois anos. O participante é contratado por tempo integral como professor temporário em turno integral pelos governos parceiros do Ensina Brasil e será um funcionário dos governos parceiros, mas contará com o apoio, acompanhamento e formação do Ensina Brasil. A carga horária é de 40 horas semanais, entre aulas e preparação dessas aulas, além da carga horária da formação continuada oferecida pelo programa.

Com relação à duração do programa, o tempo foi definido de acordo com experiências prévias de programas similares conduzidos em outros países por organizações parceiras da rede *Teach for All*. O prazo de dois anos mostrou-se como o tempo mínimo para que o participante consiga assimilar o conteúdo das formações e aplicar esse conhecimento de forma efetiva em sala de aula, gerando o impacto desejado em seus alunos e consolidando em si mesmo as habilidades necessárias para continuar impactando a sociedade ao sair do programa. Ao mesmo tempo, na nossa compreensão, esse prazo é curto demais para formar professores de diversas áreas que não escolheram a formação inicial (licenciatura) e a carreira de professor.

Quanto ao salário, o participante é contratado diretamente pelos governos parceiros, mas será sempre igual ao salário de um professor em início de carreira com a mesma carga horária da localidade de alocação. A carga-horária do participante é de 40h (<http://ensinabrasil.org/sejaumensina/>, 2016). Por exemplo, se o estado parceiro é Mato Grosso, o salário do participante será de um professor em início de carreira com 40h deste estado. Os custos relacionados ao programa, com exceção dos salários dos participantes, são arcados pelo Ensina Brasil. Dessa forma, os governos parceiros não arcam com nenhum custo adicional para implementar o programa.

Na condição de uma organização sem fins lucrativos, o Ensina Brasil é mantido através de doações que recebe de seus parceiros. Entre os custos do programa, o principal é a formação do participante que inclui o transporte, acomodação e alimentação para participar das cinco semanas presenciais do curso de formação inicial em janeiro, bem como os custos da formação continuada (residência pedagógica) que ocorrerá paralela e ao longo dos dois anos do programa. O participante, que será remunerado por suas atividades em sala de aula, é responsável por arcar com seus custos de moradia, alimentação e transporte nas cidades em que for alocado durante o programa. Não é necessário ter licenciatura para participar do programa.

Fazendo a crítica a essa proposta, Oliveira (2016) diz que iniciativas como essas produzirão profissionais que estarão em contato diário com jovens estudantes, mas

(...) que em nenhum momento de sua trajetória profissional aprofundaram uma reflexão sobre o ato de educar; profissionais que sequer (re)conhecerão um debate qualificado sobre objetivos pedagógicos, inclusão ou avaliação; “professores” certificados para atuar com adolescentes, mas que não estão preocupados com sua formação global; profissionais que, provavelmente, farão de sua atuação na escola um “bico”, lecionando de forma fragmentada “aqui e ali”, onde forem necessários, e que, no entanto, participarão da definição dos projetos político-pedagógicos das escolas em que atuam, incidindo sobre a vida dos estudantes (OLIVEIRA, 2016, p.1, grifos do autor).

A formação nesse modelo corre o risco de ser substituída pela certificação, permitindo atrair profissionais de outras áreas para curtos períodos de exercício profissional, o que gera rotatividade na escola e não há identidade com a classe profissional, pois são temporários. O campo pedagógico é desvalorizado, bem como

a profissionalização docente. Há uma tendência à desvalorização da categoria “professor”. Levando em consideração que a atual proposta de reforma do Ensino Médio propõe o notório saber, as disciplinas que compõem o currículo técnico ou profissionalizante poderão ser lecionadas por profissionais que não possuem formação adequada, mas “notório saber” na área em que atuarão, precarizando a educação e o trabalho docente.

Outra questão importante é que esse professor não tem estabilidade, já que será subcontratado, ou seja, será um professor terceirizado, sem vínculo e não sindicalizado. Esses docentes são chamados para a tarefa de educar e se definem não pela identidade ou pertencimento a um corpo profissional, mas pelo seu interesse e dedicação declarados, o que é questionável. Resulta desse processo a desarticulação da categoria docente, dificultando a representação e reivindicações coletivas.

### 3. Formação dos participantes: inicial e continuada

Conforme dados do programa Ensina Brasil (2016), ele oferece uma formação inicial intensiva que combina teoria e prática sobre educação, didática, gestão de sala de aula e atitudes, considerando sempre a realidade das escolas e das comunidades nas quais o participante estará inserido. Essa formação inicial inclui aulas presenciais, ensino a distância e prática controlada em sala de aula com acompanhamento de tutores experientes. “Dessa forma, o participante poderá começar a desenvolver habilidades críticas necessárias para se tornar um excelente professor e desenvolver o potencial e protagonismo dos seus alunos”, informa o *site* do programa (<http://ensinabrasil.org/faq/>).

Já na formação continuada, o participante continua seu processo de formação durante os dois anos do programa para aprimorar sua prática como professor e se desenvolver como agente de transformação. Ele conta com o apoio de tutores para continuar a receber *feedback* de seu desempenho e participa de seminários e oficinas regulares voltados para o desenvolvimento de diversas habilidades de liderança, promovidos pelo Ensina Brasil e por seus parceiros (<http://ensinabrasil.org/faq/>).

As principais habilidades desenvolvidas nas formações são ligadas às habilidades socioemocionais: alinhamento de valores, resiliência e persistência, humildade e empatia, ser comunicativo, motivador e colaborador, pragmatismo e responsabilização, capacidade de resolução de problemas e sonhar grande (<https://www.ensinabrasil.org/sejaumensina>, 2016). Essas habilidades tornam-se sete critérios para a seleção dos participantes. Em nenhum momento, é citado conteúdo pedagógico ou formação política-pedagógica mais ampla, o que nos faz refletir sobre a formação desse novo professor que tem assumido um lugar de destaque no mercado formativo docente. “É a fabricação de um novo professor” (SOUZA; SARTI, 2014) que visa atender às exigências atuais de um país que vem sofrendo transformações na área educacional e disputando projetos entre o público e o privado.

Para Saviani (1996), a formação docente deve estar fundamentada em bases teóricas sólidas, apoiadas na reflexão filosófica e no conhecimento científico como condição para a efetiva compreensão do homem como síntese de múltiplas determinações, assim como das vinculações do trabalho pedagógico no contexto da prática social (SAVIANI, 1996). Conforme o autor, a reflexão filosófica possibilita ao

educador a superação de uma compreensão sobre a prática pedagógica concebida de forma fragmentária, incoerente, desarticulada e simplista, guiada pelo senso comum, por uma compreensão unitária, coerente, articulada, intencional e cultivada, guiada pela consciência filosófica. Trata-se de uma reflexão crítica sobre os problemas que se apresentam na realidade educacional e não trazem soluções já definidas aos professores. Portanto,

(...) ao mesmo tempo em que o processo produtivo exige a elevação do nível intelectual dos trabalhadores para que esses possam acompanhar as mudanças tecnológicas, essa elevação do nível intelectual precisa ser limitada aos aspectos mais atrelados ao processo de reprodução da força de trabalho, evitando-se, a todo custo, que o domínio do conhecimento venha a tornar-se um instrumento de luta por uma radical transformação das relações sociais de produção (DUARTE, 2001, p.8).

Como os representantes do capital precisam exercer uma ininterrupta atividade para não perder sua hegemonia sobre o conjunto da sociedade, eles se utilizam de estratégias de obtenção de consensos, do estabelecimento de redes de relações entre empresas e buscam a adesão da população ao projeto político e econômico neoliberal. Verificamos, assim, que o Programa Ensina Brasil é uma das formas encontradas para definir e controlar o que e como será ensinado.

Através das pesquisas já realizadas, podemos levantar que o que está em disputa é o conteúdo da educação pública brasileira. Portanto, essas tendências apresentadas até o momento alteram o conteúdo da educação, especialmente nesse programa, através da formação dos professores e dos termos e condições de contratos dos professores; da natureza das atividades das escolas no cotidiano e também a formação dos alunos. É o que Bocchetti (2014, p.186) chama de professor mínimo, modelo calcado em processos simplificados de ação sobre si mesmo.

O investimento e interesse das empresas privadas na formação dos professores e a alteração da lógica de formação através de programas aligeirados passa a ser componente chave da maioria das versões de privatização, ameaçando alterar tanto as formas quanto o conteúdo do trabalho na escola, atingindo diretamente a cultura escolar e a relação estabelecida entre professores, alunos e comunidade, conforme Caetano (2015). Sobre a atuação privada na educação, Freitas (1995, p.127) observa que o “ensino básico e técnico vai estar na mira do capital pela sua importância na preparação do novo trabalhador”. Dessa forma, a nova escola necessitará de uma didática diferenciada, cobrando-se um novo perfil de professor”. Assim,

(...) tanto na didática como na formação do professor haverá uma ênfase muito grande no “operacional” nos resultados - a didática pode restringir-se cada vez mais ao estudo dos métodos específicos para ensinar determinados conteúdos considerados prioritários [...] e os determinantes sociais da educação e o debate ideológico poderão ser considerados secundários – uma perda de tempo motivada por um excesso de politização da área educacional (FREITAS, 1995, p.127, grifos do autor).

Freitas (1995, p.128) ainda preconiza que “é muito provável que estejamos diante de uma retomada do tecnicismo sob novas bases: uma espécie de neotecnicismo” e as possíveis consequências, advindas dos novos interesses do capital pela educação. Relacionam-se a isso os tipos de capacidades exigidas pela nova base

produtivo-capitalista que é criar novos tipos de relacionamento interpessoal com o objetivo de ampliar as iniciativas individuais e as motivações para trabalho (*idem*). Para isso, é importante o trabalhador ser capaz de trabalhar em equipe, saber relacionar-se com os outros, participar, expressar-se, propor soluções e oferecer sugestões (SANTOS, 2004, p.86).

Esse tipo de programa desqualifica e desprofissionaliza o trabalho docente, além de avançar no sistema de privatização, especialmente numa área de grande importância no contexto educacional: a formação de professores. O programa defende o aligeiramento da formação, quando prioriza a formação continuada, em lugar da inicial, com um caráter nitidamente instrumental. Nos Estados Unidos, o Relatório *Teach for America: a Review of the evidence* (HEILIG, 2010) revela a falta de um impacto consistente do programa *Teach for All*.

### Considerações

Apresentamos, ao longo do artigo, como as mudanças na educação, ocorridas nos últimos anos com a introdução do setor privado mercantil na educação, interferem na política educacional e na formação de professores e o quanto isso pode repercutir no trabalho docente, atingindo as formas de ensinar e o que deve ser ensinado (método e conteúdo). Ressaltamos, também, as condições gerais de trabalho dos professores. Dessa forma, modifica-se, conseqüentemente, o conceito de educação, alterando o significado de ser um professor, aluno e pai, formando uma visão hegemônica mercantil.

Não são simplesmente os serviços de educação e de ensino que estão sujeitos a formas de privatização: a própria política de educação - por meio de assessorias, consultorias, pesquisas, avaliações, formação docente e redes de influências. Estamos assistindo à privatização da dimensão política da educação, de modo que, em última análise, há implicações na relação democrática entre Estado e sociedade, bem como a despolíticação dos quadros educacionais. Isso gera implicações profundas para a educação, para a sociedade e para a democracia.

Em relação ao Programa Ensina Brasil, ele opera como formador de professores para as redes públicas de ensino com uma proposta questionável quanto a forma de encaminhar as contratações e o conteúdo da formação dos professores que pode ter repercussões para o trabalho docente. O papel do professor passa a ser ressignificado, pois a formação proposta é utilitarista, em que a teoria está dissociada da prática.

Nessa proposta de formação, o saber fazer torna-se a competência mais importante para o professor, uma vez que a formação não propõe uma reflexão teórica que aprofunde o papel deste. Esse tipo de formação passa a ser do interesse das empresas e dos estados nesse momento particular, em que a aplicação prática está descolada das reflexões políticas e filosóficas, uma espécie de treinamento no modelo empresarial. Também faz parte desse processo a alteração da lógica de gestão, de democrática para gerencial, que é o componente chave da maioria das versões de privatização, ameaçando alterar tanto as formas quanto o conteúdo do trabalho na escola, atingindo diretamente a relação estabelecida entre a escola, professores, alunos e comunidade (CAETANO, 2015).

Essa forma peculiar de relação entre o público e o privado, a partir de parcerias, terceirização ou outras formas de gestão, opera com a instalação de ferramentas

de mercado no próprio funcionamento da política pública e da escola. O programa Ensina Brasil, com a proposta de atuar nas redes públicas, influencia a formação de professores, buscando uma formação aligeirada, sem conteúdo, precarizando e desprofissionalizando o trabalho do professor. Destacamos que esses programas alteram o conteúdo da educação pública, da gestão democrática e da formação docente.

## Referências

- BALL, S. J. **Educação Global S. A.**: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014. 270 p.
- BALL, S.; OLMEDO, A. A “nova” filantropia, o capitalismo social e as redes de políticas globais em educação. In: PERONI, V. (org.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado**: implicações para a democratização da educação. Brasília: Liber Livro, 2013. p.33-47.
- BALL, S.; YOUDELL, D. Hidden Privatisation in Public Education. Institute of Education, University of London. Bruxelas, 2008. Disponível em: [http://www.campaignforeducation.org/docs/privatisation/Endogenous%20Privatization%20Stephen%20Ball\\_ENGLISH.pdf](http://www.campaignforeducation.org/docs/privatisation/Endogenous%20Privatization%20Stephen%20Ball_ENGLISH.pdf) Acesso em: 18 dez. 2017.
- BOCCHETTI, A. Um governo máximo, um professor mínimo: tecnologias de produção docente em programas especiais de formação. In: SOUZA; D. T. R.; SARTI, F.M. (orgs.). **Mercado de formação docente**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2014, 286 p., p. 171-190.
- BRASIL. Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE). **Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado**. Brasília, 1995.
- CAETANO, M. R. Ensino Médio no Brasil e privatização do público: o caso do Instituto Unibanco. **Universidade e Sociedade**, Brasília, DF, v. XXIV, p. 84-99, 2015.
- CHESNAIS, F. **A mundialização do capital**. Tradução de Silvana Finzi Foá. São Paulo: Xamã, 1996, 336 p.
- DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2001. 269 p.
- ENSINA BRASIL. Disponível em: <<http://ensinabrasil.org/>> Acesso em: 2 out. 2016.
- FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papyrus, 1995. 288 p.
- FREITAS, L. C. “Notório saber”: vire professor em 5 semanas. **Avaliação Educacional – Blog do Freitas**. Publicado em 24 de setembro de 2016. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2016/09/24/notorio-saber-vire-professor-em-5-semanas/>>. Acesso em 3 de jul. 2017.
- FUNDAÇÃO ESTUDAR. Disponível em: <<https://www.estudar.org.br/#quem-somos>>. Acesso em: 25 out. 2016.
- HEILIG, J. D. J. S. J. Teach for America: a review of the evidence. Boulder and tempe: Education and the Public Interest Center & Education Policy Research Unit, 2010. Disponível em: <[http://www.greatlakescenter.org/docs/Policy\\_Briefs/Heilig\\_TeachForAmerica.pdf](http://www.greatlakescenter.org/docs/Policy_Briefs/Heilig_TeachForAmerica.pdf)>. Acesso em: 5 jan. 2016.
- LIMA, J. Á. Redes na Educação: questões políticas e conceptuais. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Portugal, v. 20, n.º 2, p.171-181, 2007.
- LIMA, K. **Contra-reforma da educação superior em FHC e Lula**. São Paulo: Xamã, 2007. 206 p.
- OLIVEIRA, N. B. Reforma do Ensino Médio, gênero e desvalorização do magistério. Disponível em: <<http://blogjunho.com.br/reforma-do-ensino-medio-genero-e-desvalorizacao-do-magisterio/>>. 29 de setembro de 2016.>. Acesso em: 2 out. 2016.
- OLIVEIRA, R. P. de; SOUZA, S. Z. L. de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.24, n.84, p.873-895, set. 2003.
- PECCI, A.; PIERANTI, O. P.; RODRIGUES, S. Governança e New Public Management: convergências e contradições no contexto brasileiro. **Revista Organização & Sociedade**, Salvador, v. 15, n. 46, p. 39-55, jul./set. 2008.
- PERONI, V.M.V. Implicações da relação público-privado para a democratização da educação no Brasil. In: PERONI, V.M.V (org.). **Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação**. São Leopoldo: Oikos, 2015. 326 p., p. 15-34.
- PERONI, V.M.V; CAETANO, M.R. Atuação em Rede e o Projeto Jovem de Futuro: a privatização do público. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 407-428, abr./jun. 2016.

PINHO, A. Entrevistamos a cofundadora do Ensina Brasil, que quer atrair jovens talentos para a educação. **Na Prática.org**. Em 13.04.2016.s.p. Disponível em:<<https://www.napratica.org.br/ensina-brasil-versao-brasileira-do-teach-for-all-abre-as-portas-no-pais.>>. Acesso em: 2 out. 2016.

SANTOS, O. J. Reestruturação capitalista: educação escolar. **Revista Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, vol.13, n.1, p. 78-89, n.1-jan./jul.2004.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Cortez Autores Associados, 1996, 137 p.

SOUZA, D. T. R.; SARTI, F. M. Mercado simbólico de formação docente. In: \_\_\_\_\_ (orgs.). **Mercado de formação docente**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2014, 286 p. 3-19.

TEACH FOR ALL. Network Partners. Disponível em:<<http://teachforall.org/en/our-network-and-impact/network-partners>>. Acesso em: 2 out.2016.

Enviado em: 10/março/2017

Aprovado em: 09/agosto/2017