

AMAZÔNIA PARAENSE NA FRONTEIRA EDUCACIONAL: FINANCEIRIZAÇÃO E REDES POLÍTICAS DE MERCADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

AMAZON OF PARÁ ON THE EDUCATIONAL FRONTIER: FINANCIALISATION AND POLITICAL MARKET NETWORKS IN TEACHER TRAINING

LA AMAZONÍA PARAENSE EN LA FRONTERA EDUCATIVA: FINANCEIRAZACIÓN Y REDES POLÍTICAS DE MERCADO EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Ademar Ferreira Gonçalves Junior

Universidade do Estado do Pará/Programa de Pós-graduação em Geografia, Brasil

<http://orcid.org/0000-0003-1918-5300>

ferreirademarr@gmail.com

Rodrigo Rafael Souza de Oliveira

Universidade do Estado do Pará/Programa de Pós-graduação em Geografia, Brasil

<http://orcid.org/0000-0002-4342-9355>

rodrigo.oliveira@uepa.br

RESUMO

O artigo analisa a formação de professores e o impacto das políticas neoliberais, enfatizando a relação entre educação e demandas do mercado, especialmente do terceiro setor. Historicamente a formação docente evoluiu em três modelos pedagógicos: prático-pedagógico, neotecnista e pragmático-instrumental. Essas abordagens convergiram para um processo formativo utilitário, direcionado a solucionar demandas capitalistas. Com as reformas educacionais das décadas de 1990, influenciadas por organismos internacionais como a *Organisation for Economic Co-operation and Development* e Banco Mundial, a educação passou a ser financiada, no intuito de transformar professores em executores passivos de currículos padronizados e engessados. Assim, a atuação de organizações privadas intensificou esse processo de financeirização, especialmente na Amazônia, que moldam currículos e práticas educacionais baseadas em indicadores de desempenho. A Resolução CNE/CP nº 2/2019 reforça a vinculação da formação docente à Base Nacional Comum Curricular, priorizando competências funcionais em detrimento de uma abordagem crítica e emancipadora. Portanto, o trabalho conclui que a subordinação da

educação às demandas do mercado deslegitima o papel docente, diminui sua autonomia e promove uma formação baseada na performatividade. E, que a resistência a essas reformas educacionais é fundamental para preservar uma práxis formativa que privilegia a emancipação social, especialmente na Amazônia paraense.

Palavras-chave: BNC-Formação; Formação inicial de professores; Redes políticas de mercado.

ABSTRACT

The article analyzes teacher education and the impact of neoliberal policies, emphasizing the relationship between education and market demands, particularly from the third sector. Historically, teacher education has evolved through three pedagogical models: practical-pedagogical, neotechnicist, and pragmatic-instrumental. These approaches converged into a utilitarian training process aimed at addressing capitalist demands. With the educational reforms of the 1990s, influenced by international organizations such as the Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) and the World Bank, education became marketized, intending to transform teachers into passive executors of standardized and rigid curricula. Thus, the involvement of private organizations intensified this process of marketization, particularly in the Amazon region, shaping curricula and educational practices based on performance indicators. Resolution CNE/CP No. 2/2019 reinforces the link between teacher education and the National Common Curricular Base, prioritizing functional competencies over a critical and emancipatory approach. Therefore, the study concludes that the subordination of education to market demands delegitimizes the teaching profession, reduces its autonomy, and promotes training based on performativity. Furthermore, resistance to these educational reforms is essential to preserve a formative praxis that prioritizes social emancipation, particularly in the Amazon region of Pará.

Keywords: BNC-Formação; Initial training of teachers; Market political networks.

RESUMEN

El artículo analiza la formación de profesores y el impacto de las políticas neoliberales, enfatizando la relación entre la educación y las demandas del mercado, particularmente del tercer sector. Históricamente, la formación docente ha evolucionado a través de tres modelos pedagógicos: práctico-pedagógico, neotecnológico y pragmático-instrumental. Estos enfoques convergieron en un proceso formativo utilitario orientado a satisfacer

demandas capitalistas. Con las reformas educativas de la década de 1990, influenciadas por organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y el Banco Mundial, la educación fue mercantilizada, con el objetivo de transformar a los docentes en ejecutores pasivos de currículos estandarizados y rígidos. Así, la participación de organizaciones privadas intensificó este proceso de mercantilización, particularmente en la región amazónica, moldeando currículos y prácticas educativas basadas en indicadores de desempeño. La Resolución CNE/CP N° 2/2019 refuerza la vinculación entre la formación docente y la Base Nacional Común Curricular, priorizando competencias funcionales sobre un enfoque crítico y emancipador. Por lo tanto, el estudio concluye que la subordinación de la educación a las demandas del mercado deslegitima la profesión docente, reduce su autonomía y promueve una formación basada en la performatividad. Además, la resistencia a estas reformas educativas es fundamental para preservar una praxis formativa que priorice la emancipación social, particularmente en la región amazónica de Pará.

Palabrasclave: BNC-Formación; Formación inicial de docentes; Redes políticas de mercado.

INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores, ontologicamente, vem sendo discutida a partir de diferentes lentes e perspectivas desde a formalização científica do processo educativo. Em sua tese de doutorado, Santos (2010) sinaliza, pós-redemocratização brasileira, três modelos pedagógicos que conduziram as políticas norteadoras na formação inicial de professores e professoras em instituições superiores no território nacional: Modelo Prático Pedagógico; Modelo Neotecnicista; Modelo Pragmático Instrumental. Nos três modelos, embora com movimentos descontínuos e distintos, convergiam em sua essência e se alinhavam na epistemologia da prática, a qual, segundo Curado Silva (2019, p. 26), direcionavam a formação inicial de professores e professoras em um processo utilitarista e pragmático, tendo como princípio a construção de um ser cujo papel é solucionar as demandas criadas pelo capital, tendo como plano de fundo as reformas – *empresariais* – do Estado brasileiro.

Os anos 90 se destacam no processo de reformas que o Estado brasileiro, conforme Leite et al. (2008), atravessadas por “ondas reformistas” no sentido de controlar a dívida pública, baseada nos indicadores internacionais como os relatórios econômicos do Banco Mundial, do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Interamericano para o Desenvolvimento (BID). Desse modo, observam-se os movimentos mais intensos da inserção de uma política neoliberal em diferentes áreas de ação do Estado, e o setor educacional, de acordo com Caldart (2012), passa a ser tensionado por demandas criadas pelo capital (educacional) no qual o(s) objetivo(s) estabelecido para o ensino é(são) pensado(s) como mera transmissão de saberes para o desenvolvimento de habilidades e competências que serão aproveitadas na geração de mão de obra (pouco ou quase nada valorizada).

As políticas para a formação de professores e professoras são, desse modo, atravessadas *pela cruz e pela espada*, isto é, configuradas pelo sistema de Performance e Gerencialismo (Ball, 2005), a fim de, contiguamente, tecer um perfil social e profissional ao docente como único responsável pelo sucesso ou fracasso da qualidade educacional e, conseqüentemente, da “ascensão” e do “progresso” socioeconômico de determinado país. Neste cenário, indicadores internacionais como o *Programme for International Student Assessment*, mais conhecido como PISA, realizado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), passam a definir o que é sucesso e qualidade educacional. Para a OCDE (2021), a qualidade educacional está intrínseca a dois fatores primordiais: aos conteúdos que são trabalhados e articulados no mundo moderno; e à formação inicial e contínua de professores e professoras, sendo, portanto, os pilares para uma educação de qualidade.

Oliveira (2009, p. 740), destaca que um dos impactos da globalização na educação foi sua transformação em um “objeto de interesse do capital”, a qual passou a ser generalista/homogênea a fim de ser replicada em qualquer lugar a qualquer tempo. No Brasil, na virada do século XX para o XXI, grupos financeiros passaram a se articular e, em uníssono, direcionar propostas para a educação básica, tendo ganhado notoriedade, espaço na dimensão pública-institucional e avançado suas fronteiras em territórios pouco explorados em um curto espaço de tempo, vetorizados, principalmente, pelo grupo Todos Pela Educação, liderado pela Fundação Lemann.

Para além dos direcionamentos, os grupos e organizações do terceiro setor passaram a distribuir “soluções” para os estabelecimentos educacionais públicos, intermediados pela própria gestão pública, como cursos de capacitação para profissionais da educação, formação inicial (como segunda graduação) e continuada, fornecimento de plataformas e materiais didáticos – por meio do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) – entre outros serviços. Em outras palavras, criou-se um movimento em que, de um lado, surgem questionamentos sobre a qualidade da educação – baseada nos parâmetros internacionais – e do outro, surgem organizações que elegem o currículo e a prática docente como setores serem financeirizados.

Percebe-se, nesse sentido, uma articulação multifacetada entre organismos, organizações, agentes e setores do mercado no sentido de deliberar a prática docente, por meio das políticas públicas para a formação inicial e continuada de professores e professoras. Este artigo busca analisar o(s) impacto(s) da Resolução CNE/CP n.º 02/2019 na formação inicial de professores e professoras de Geografia, verificando os documentos oficiais como a Base Nacional Comum para a Formação de Professores (BNC-Formação), buscando entender as bases teóricas que fundamentam o currículo e o processo de financeirização da educação (básica e superior). Ademais, busca-se verificar o processo de expansão das redes políticas de mercado na Amazônia Paraense, capitaneadas, especialmente, pela Fundação Lemann e suas extensões na região.

REDES POLÍTICAS DE MERCADO E O PROCESSO DE FINANCEIRIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Segundo Harvey (2007), qualquer forma de pensamento se converte em dominante quando está presente em nossas instituições, em nossos instintos, nossos valores e desejos. O pensamento neoliberal, a partir de seus fundadores, se sustenta no ideal de dignidade baseado em um sentido de liberdade individual e, desse modo, qualquer forma de pensar e agir que possa vir a “cercear” a liberdade individual, passa a ser nocivo ao ser humano. Estes princípios passaram a sugerir que o Estado tem como papel

crear y preservar el marco institucional apropiado para el desarrollo de éstas prácticas. Por ejemplo, tiene que garantizar la calidad y la integridad del dinero. Igualmente, debe disponer las funciones y estructuras militares, defensivas, policiales y legales que son necesarias para asegurar los derechos de propiedad privada y garantizar, en caso necesario mediante el uso de la fuerza, el correcto funcionamiento de los mercados. Por otro lado, en aquellas áreas en las que no existe mercado (como la tierra, el agua, la educación, la atención sanitaria, la seguridad social o la contaminación medioambiental), éste debe ser creado cuando necesario mediante la acción estatal (Harvey, 2007, p. 7).

Sacristán (2010) e Young (2011) entendem - e concordamos - que a teoria curricular, as políticas educacionais e como elas se expressam no currículo, se baseia em concepções teóricas, políticas, culturais, socioespaciais, que fundam o pensamento sobre o que deve (e o que não deve) ser ensinado. Por sua vez, as reformas na educação correspondem a mudanças sobre o que se anseia para a formação de crianças, jovens e adultos, alterando (ou não) “tanto o propósito das instituições de ensino como do que elas podem ou não podem fazer” (*ibidem*, p. 611).

Mascarenhas e Franco (2021, p. 1021) verificam o processo de “precarização e pauperização do trabalho docente” a partir das reformas educacional, as quais, segundo os autores, ocasionam em uma progressão de perdas de controle sobre os processos que estruturam o trabalho docente e que, para além disso, lhe atribui uma “despersonalização do papel social”, isto é, o professor e a professora já não mais possuem as atribuições que outrora detinham.

Como se verifica, os professores são vistos apenas como executores passivos das reformas; para essa tarefa de coisificação do docente ser bem sucedida, será preciso que os professores recebam uma formação castradora, bancária e sem autonomia intelectual, de forma que aprendam a não pensar, a não criar, a não investigar e que apenas executem decisões postas à sua frente (Mascarenhas e Franco, 2021, p. 1022).

Este processo, conseqüentemente, provoca a deslegitimação do professor e da professora no trabalho docente, isto é, perde-se a necessidade de formar profissionais sob a égide do binômio teoria-prática, em síntese, a partir da práxis formativa, baseada na construção de um embasamento teórico-metodológico sólido, crítico e provocativo, alinhado ao instrumental prático que a realidade docente proporciona no trabalho docente.

A formação, galgada na práxis formativa, é perdida, visto que passa a ser alicerçada exaustivamente pela prática, pela capacidade motivadora que o professor e a professora proporcionam aos seus estudantes, não mais no sentido de estimulá-los a apropriar-se dos diferentes conhecimentos, neste caso o geográfico, a fim de emancipar-se social e espacialmente. Em grande medida, isto subalterniza os sujeitos, visto que a escola, a educação, o processo educativo, passam a ter por função o atendimento das necessidades mercadológicas, como se verifica em Ball (2004, p. 1109)

[...] as políticas sociais e educacionais são articuladas e legitimadas explícita, direta e muitas vezes exclusivamente em função do seu papel em aumentar a competitividade econômica por meio do desenvolvimento das habilidades, capacidades e disposições exigidas pelas novas formas econômicas da alta modernidade.

Nesse sentido, quando analisada a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP) no. 02 de 2019 (Brasil, 2019), observam-se todas as bases da política neoliberal, a qual segue de modo *ipsis litteris* as recomendações OCDE, em parceria com grandes fundações do Terceiro Setor que, nesse sentido, passaram a orientar a política curricular na formação de professores. Ball (2014, p. 56) compreende esse processo como um “modo neoliberal de governança”, no qual o processo de governar ocorre através da “autoridade informal”, sendo exercida por atores que são colocados como “especialistas”, com base em estudos e diagnósticos (in)questionáveis que apontam a ineficiência do Estado e, portanto, se colocam como sujeitos necessários para a tomada de decisão de um governo.

É neste contexto que as fundações, institutos e agentes do terceiro setor ascendem e se fortalecem nesta nova forma de governar, onde, de acordo com Araújo e Lopes (2021, p. 6), as instituições privadas “[...] tanto formulam o diagnóstico da ineficiência quanto apresentam a solução a ser construída para ‘resolver’ essa mesma ineficiência por eles diagnosticada”, a partir de dados estatísticos educacionais visto como inquestionáveis no contexto de um discurso de qualidade educacional, ignorando, em grande medida, diversas limitações técnicas, teóricas e infraestruturais que os estabelecimentos educacionais apresentam no território nacional, resultante de históricos processos de descaso com a qualidade social da educação pública.

Segundo Garcia (2021), a Fundação Lemann (FL), uma das mais atuantes no fornecimento de serviços para secretarias (municipais e estaduais) para adequação, qualificação e, também, com financiamento direto, entre os anos de 2008 e 2018, através de seus projetos de capacitação, qualificação e fornecimento de material (tecnológico, didático, etc.), atingiu mais de 3.253 (três mil, duzentos e cinquenta e três) professores, mais de 2.342.632 (dois milhões, trezentos e quarenta e dois mil, seiscentos e trinta e dois) estudantes, e mais de 5.424 (cinco mil, quatrocentos e vinte e quatro) profissionais da educação (neste grupo, enquadram-se diretores/as, gestores/as, coordenadores/as, secretários/as e professores/as).

Ainda de acordo com Garcia (2021), observa-se que com o passar do tempo, os relatórios atestam o avanço da FL em número de parcerias, em pessoas atingidas, os investimentos, consequentemente, também aumentam, porém as informações acerca dos valores que os projetos demandam passam a ser omitidas ou parcialmente omitidas. Além disso, observa-se, de acordo com a autora

a ausência de algo indispensável - como planejamento e implementação de políticas de melhoria da qualidade da educação -, considerando as reais necessidades e garantindo melhores condições para as escolas brasileiras, a fim de se alcançar o referencial qualitativo, para além da padronização do desempenho projetada em condições desiguais (Garcia, 2021, p. 103).

Evidencia-se, também, através da leitura dos relatórios, a intencionalidade que a FL - e podemos estender para as demais organizações multilaterais que influenciam diretamente a política curricular e o projeto educacional para o país - possui: ao enfatizar, em seus relatórios, metas atingidas e, sobretudo, a serem alcançadas, coloca-se como alternativa para a educação brasileira (Garcia, 2021), destacando-se no sentido de proporcionar um suposto aumento na qualidade do ensino através de condutas e sistemas de gestão baseados no mundo corporativista-empresarial, onde o “Estado passou a ter um espaço cada vez mais moderador, tornando-se mais um executor de políticas educacionais ditadas pela esfera privada” (*ibidem*, p. 104).

Com isso, as perspectiva para a formação de professores, a partir dessa necessidade empresarial, de agentes privados, passa a ser organizada pela Resolução nº 2/2019 e pelo Parecer nº 22/2019 do Conselho Nacional de Educação, mediante seu Conselho Permanente (CNE/CP), evidenciando, com clareza, a perda dessa identidade profissional baseada na prática ética-cultural e, principalmente, da prática docente tendo como objetivo a análise crítica da realidade social e da emancipação, isto é, da reflexão crítico-emancipadora. Em síntese, a Resolução CNE/CP nº 2/2019 vincula a formação docente, em território nacional, à política curricular do ensino escolar que, por sua vez, tem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como parâmetro. O documento enfatiza que

A BNCC da Educação Básica traz dez competências gerais que devem ser desenvolvidas pelos estudantes, tendo como princípio a Educação Integral, que privilegia o desenvolvimento pleno das pessoas. Essas competências estabelecem um paradigma que não pode ser diferente para a formação docente (BRASIL, 2019, p. 15).

É neste movimento de perda de identidade docente, ou melhor, na transformação da identidade docente baseada na performatividade e no alcance de indicadores que ignoram, direta e indiretamente, a realidade social, política, econômica e cultural da realidade escolar e dos sujeitos que a compõem, que ocorre o avanço das redes políticas de mercado e onde reside a problemática intrínseca à formação inicial de professores mediante as reformas (empresariais) da educação, em especial através da Resolução CNE/CP no. 02/2019, visto que a educação passa a ser tratada como mercadoria.

Segundo os dados do Centro Lemann (2023), o Programa de Formação de Lideranças Educacionais – Figura 1 –, no ano de 2022, mais de 2.100 profissionais da educação passaram pelo programa, podendo alcançar direta e indiretamente mais de 800.000 estudantes de 2.254 escolas. Observa-se, portanto, a inserção contínua e gradativa, sobretudo com maior atuação nas regiões Norte e Nordeste, de agentes privados no ensino público. A ação da FL, em termos absolutos, não apresenta tanto temor para a educação pública e para a formação docente, uma vez que representa aproximadamente 1,6% da quantidade total de estudantes matriculados no território nacional, pouco mais de 2,6% dos estabelecimentos educacionais públicos e 0,1% dos profissionais da educação. Entretanto, em termos relativos, esses dados demonstram, no mínimo, uma preocupação quanto aos processos adotados para as políticas formativas. Farias e Moraes (2024, p. 199), identificam a atuação de institutos e fundações privadas em todas as unidades da federação na reforma e/ou adaptação das redes ao Novo Ensino Médio.

Vale frisar o caso do avanço das políticas adotadas em estados da região Sul, especialmente do estado do Paraná, cuja política educacional, cada vez mais, adota mecanismos de controle docente e, sobretudo, o discurso empresarial, o qual oblitera a autonomia do profissional docente e estabelece critérios mercadológicos como parâmetros da qualidade educacional. Sobre isso, André e Alves (2024, p. 8), verificam os pressupostos que fundamentam a “Prova Paraná”, a qual

Acerca do controle e da precarização da educação, é possível observar retrocessos, como a redução da oferta de concursos públicos, a redução de funcionários e equipes técnico-pedagógicas nas escolas, a diminuição do tempo destinado à hora-atividade dos professores, a plataformização excessiva do ensino, a retirada de direitos trabalhistas, entre outros, que se somam ao permanente controle e fiscalização do trabalho docente, seja por meio de tutoria, pela observação em sala de aula e, claro, pelas plataformas de controle (frequência escolar, índice de acesso às plataformas, resultados de avaliações externas etc.).

Paralelamente, Katuta (2019, p. 94), baseada em pesquisadores de outras partes do mundo, define esse processo como Apagão Pedagógico Global (APG), processo este que “interdita a constituição de propostas desde os diretamente envolvidos com o trabalho em sala de aula: educadoras, educadores, educandas e educandos e suas respectivas comunidades”. Nesse sentido, o que se observa, há pelo menos 30 anos, é o profundo e contínuo processo de avanço de organizações internacionais como balizadoras da qualidade educacional, seja na formulação do currículo, seja no direcionamento das normativas para a formação inicial e continuada de professores e professoras.

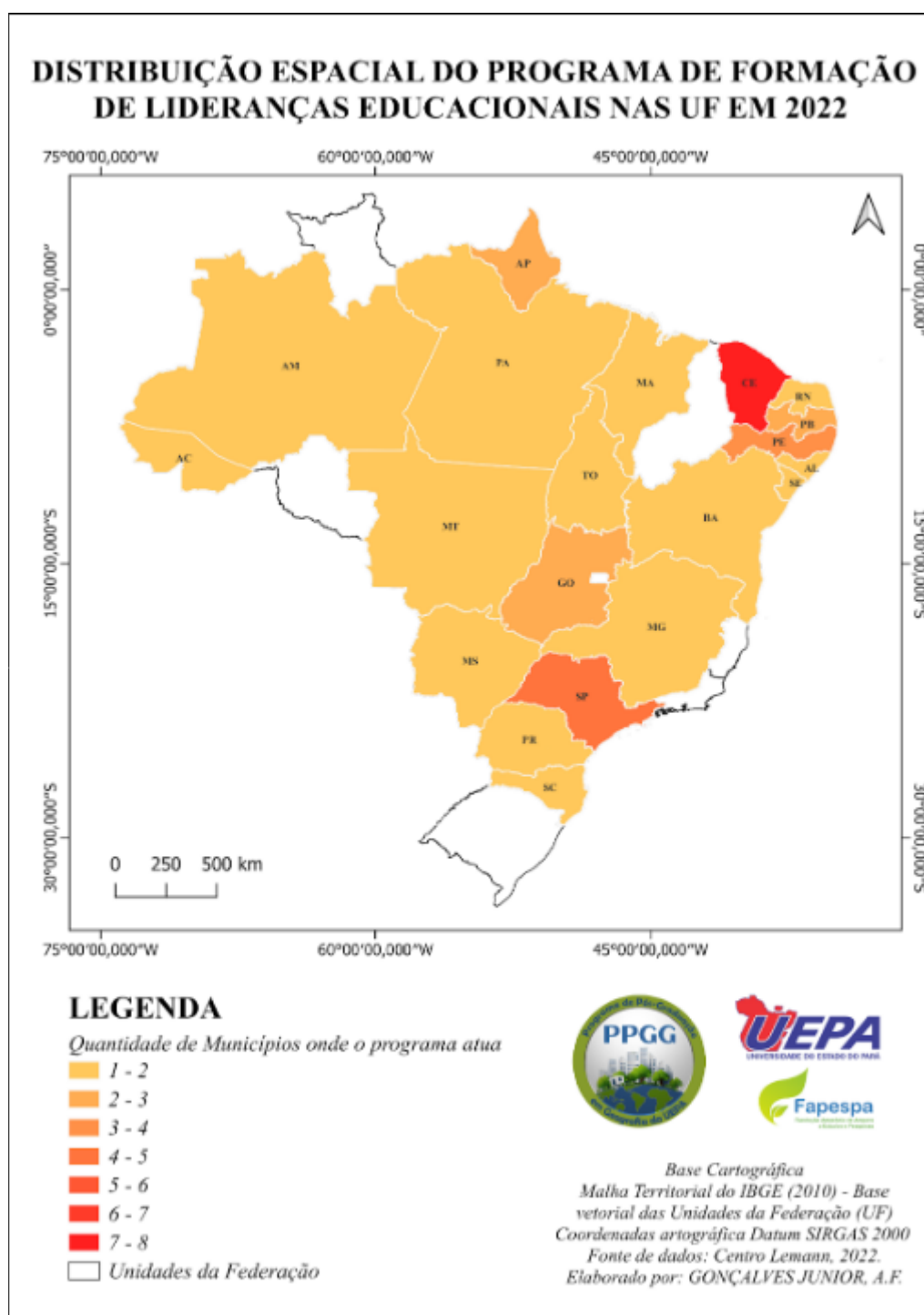


Figura 1: Distribuição espacial do Programa de Formação de Lideranças Educacionais nas UF em 2022.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023. Adaptado de Centro Lemann (2023).

Prova disso é o relatório “Education policy outlook: Brasil - com foco em políticas internacionais” (OECD, 2021), elaborado em 2021 com participação do Itaú Social, onde evidenciam-se as recomendações que a OCDE fez nos últimos 9 anos (de 2014 a 2021) para a política educacional brasileira. O relatório apresenta, para a política educacional superior a seguinte passagem

Mais recentemente, a OCDE sugeriu a padronização dos currículos para a formação de professores com a inclusão de uma experiência mais prática, além de introduzir uma avaliação e apoio regulares para professores iniciantes. [...] Quanto ao ensino superior, a OCDE recomendou melhorar a confiabilidade e o acesso a informações sobre o reconhecimento e os resultados das instituições de ensino superior. A OCDE também recomendou que o Brasil melhorasse a garantia da qualidade do ensino superior com o aumento do peso da produtividade e dos resultados no processo de avaliação institucional, coletando feedbacks de uma gama mais ampla de partes interessadas (OCDE, 2021, p. 9).

Quando analisada a situação da região amazônica nesse processo de capilarização da Fundação Lemann, o Instituto Reúna – cujo mantenedor é a Fundação Lemann – em parceria com o Instituto Iungo, somente no ano de 2022, o programa “Itinerários Amazônicos” (Instituto Iungo, 2023), cujo financiamento foi obtido por recursos públicos através do Banco Nacional de Desenvolvimento (BNDES), mais de R\$ 8 milhões foram destinados para a instituição implantar o programa em 15 estados, sendo 7 da Amazônia Legal (Amazonas, Acre, Roraima, Tocantins, Pará, Mato Grosso e Maranhão). O relatório do Iungo evidencia, ainda, a criação de Unidades Curriculares, em 6 estados da Amazônia Legal, os quais serão

[...] centradas em temáticas e questões amazônicas a serem adotadas na parte **flexível dos currículos de Ensino Médio**. O material vai ser utilizado por professores e por gestores escolares no trabalho com as áreas do conhecimento (contemplando componentes de aprofundamento e eletivos), Projetos de Vida e Educação Profissional e Tecnológica com alunos do Ensino Médio (Instituto Iungo, p. 15, 2023. Grifos do autor).

No estado do Pará, a atuação do Instituto Iungo, em parceria com o Centro de Formação de Profissionais de Educação Básica do Estado do Pará (CEFOP) - que se davam quase integralmente pela internet, especificamente por transmissões ao vivo no youtube, foi marcada pela proposição de um currículo, especialmente do ensino médio, centrado nos “Projetos de Vida”. As transmissões, que ainda estão disponíveis no canal do YouTube CeforSeducPA, que contaram com mais de 130 mil visualizações (entre pessoas na transmissão ao vivo e que assistiram posteriormente),

relacionavam, quase que na totalidade, a temática ambiental - temas dos “Itinerários Amazônicos” - com as áreas do conhecimento (CHS, CN e LGG) por meio dos “Projetos de Vida”.

Esse movimento de capacitação por meio de cursos oferecidos por institutos e fundações tornam-se cada vez mais necessários visto que os docentes não foram formados para o modelo educacional que passou a delimitar a educação básica a partir das reformas educacionais. Esse “território educacional” passa a ser dominado por institutos e fundações, pois, são eles próprios que desenharam a estrutura curricular flexibilizada, baseada em um ensino que professores e professoras sequer foram consultados sobre a sua necessidade.

É importante que se destaque que não existem territórios vazios ou, nas palavras de Haesbaert (2014), a ocorrência de um processo de desterritorialização. O que há verdadeiramente é uma dinâmica nova, onde grupos sociais hegemônicos passam a dominar e controlar determinados espaços e delimitá-los a partir das suas necessidades, valores e exigências fundamentais e, no caso das reformas educacionais e seus efeitos sobre a formação inicial de professores, esse processo se dá de maneira capilarizada, em uma verdadeira rede que se conecta em diferentes níveis e a partir de distintos domínios.

Haesbaert (2006, p. 279-280), verifica que o controle do espaço e das relações que o compõem, na dita pós-modernidade, não se dá exclusivamente pela definição de fronteiras físicas e materiais, em pontos fixos do espaço, mas ocorre na própria mobilidade das relações, entrelaçadas pelos fluxos de informações, capitais e pessoas, isto é, constitui-se nas redes, onde “territorializar-se significa também, hoje, construir e/ou controlar fluxos/redes e criar referenciais simbólicos num espaço em movimento, no e pelo movimento”, são verdadeiros territórios-redes que apresentam-se como “trans/multi territoriais”.

Paralelamente, ainda de acordo com Haesbaert (2006, p. 281), esse processo de territorialização é “dotado de significado”, onde o exercício do poder de quem controla o espaço é ditado por concepções pré-definidas por quem constrói esses territórios-redes ou por quem os usufrui. Para tanto, o território, ou melhor, a (multi)territorialidade, segundo Raffestin (1993), abrange dimensões físicas e simbólicas, isto é, os fixos (os “nós” ou vértices de conexão) e os fluxos (redes) no/do espaço, de modo que não se encontram isolados no tempo e no espaço e, portanto, regidas de acordo com os interesses, imbricadas em um dado momento e em um lugar no espaço.

A governabilidade para esta dimensão da educação brasileira (a formação de professores e professoras) é preenchida pelo discurso empresarial hegemônico como “regimes de verdade” (Araújo e Lopes, 2021, p. 14), territorializado nos dispositivos regulatórios como a BNC-Formação e, conseqüentemente, gerando a necessidade de estreitar cada vez mais as relações do poder público com as iniciativas privadas, onde o modo neoliberal de governança nas políticas educacionais brasileira se faz mais presente, por meio do discurso, dos signos e símbolos, mas também pela ação prática. Na região Amazônica, especialmente na Amazônia paraense, observam-se os avanços das

redes políticas de mercado, capitaneadas pelo discurso da bioeconomia e do consumo consciente, tendo a 30ª Conferência das Partes (COP30) sediada na cidade de Belém.

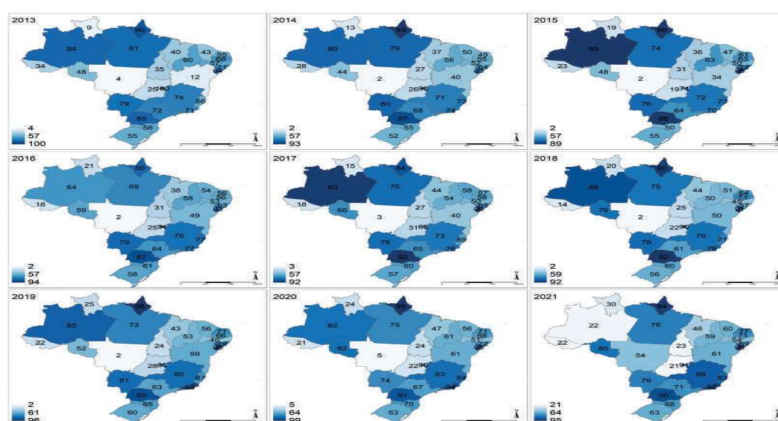
Freitas (2023), verifica que, por meio da Lei 13.415/2017 (Novo Ensino Médio), a parceria público-privada, por meio da atuação de empresas do terceiro setor, é institucionalizada, possibilitando novas “janelas de oportunidades” (p. 50) para o setor privado obter lucrativos investimentos. Para tanto, é importante ressaltar as características primordiais da Reforma do Ensino Médio, a qual é concebida como uma “modernização da educação, como flexibilização do currículo, ou também como adequação ao processo pedagógico às ‘demandas do século XXI’” (p. 44). Contudo, para que essas “demandas” pudessem ser alcançadas, o currículo do Ensino Médio foi completamente transformado, de modo quantitativo e qualitativo, isto é, em relação aos conhecimentos básicos estipulados e, também, à distribuição de carga horária das áreas no currículo.

Em suma, a arquitetura do currículo do Novo Ensino Médio é desenhada em um modelo dual (Freitas, 2023, p.62): a Formação Geral Básica, na qual estão os componentes curriculares gerais, isto é, as disciplinas “tradicionais”; e a Parte Diversificada, também conhecida como **flexível**, onde estão os chamados Itinerários Formativos, onde, de acordo com o discurso empresarial, “emergiria o protagonismo juvenil e produzir-se-ia uma educação de excelência e geradora de oportunidades iguais de aprendizagem” (p. 67).

Esse processo, ainda segundo Freitas (2023), acarreta em um intenso processo de inadequação docente em sua prática pedagógica na etapa do ensino médio, conforme se verifica na figura 1, na qual é possível observar as regiões norte e nordeste como as que mais apresentam docentes que menos se adequam, com base em suas formações iniciais, nas disciplinas que ministram, tendo, na verdade, um processo de involução e diminuição da adequação docente na etapa de ensino. Ocorre que:

as redes escolares em vez de contratarem professores, *por exemplo*, de história para ministrar o componente curricular de História, proponham “projetos interdisciplinares”, aproveitando professores de campos correlatos, para transmitir as competências e habilidades associadas à área do conhecimento “ciências humanas e sociais aplicadas” (Freitas, 2023, p. 92. Grifo do autor).

Figura A42: Mapa da Evolução da Taxa da Adequação da Formação Docente no Ensino Médio das escolas da Rede Rural Estadual (Disciplina de Geografia)



Fonte: INEP- Censo da Educação



Figura 2: Evolução da taxa de adequação da formação docente no Ensino Médio das escolas da Rede Estadual (disciplina de Geografia)

Fonte: INEP – Censo da Educação, 2022 (adaptado).

É muito clara, a partir da análise destes relatórios, a participação, em primeiro, de organismos multilaterais na política brasileira, especialmente a educacional, intermediada por agentes financeiros através de suas respectivas organizações sociais sem fins lucrativos – que é o caso do Itaú Social e da Fundação Lemann para que, de algum modo, sejam estes agentes os responsáveis por cristalizar essas recomendações – ações. O lucro, embora não esteja em foco, está lá, visto que existem fundos e investimentos substanciais para a organização das reformas educacionais pelas quais passamos nos últimos 10 anos.

Percebe-se de modo inequívoco a padronização vinculada à formação de professores e professoras, que não se dá meramente por um princípio qualitativo ou almejando melhores indicadores de qualidade educacional baseados, certamente, em padrões estabelecidos por organismos que não enxergam a complexidade socioespacial do nosso território, mas, pois, para articular-se às necessidades e exigência do mercado, a fim de possibilitar a reprodução neoliberal, onde a educação se torna uma mercadoria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A busca incessante e voraz pelos recursos destinados à cidade e à região atrai e converge as ações em diferentes frentes, tendo a educação um lugar de destaque nos discursos intimamente vinculados aos agentes que regulam e deliberam as políticas públicas para a região. É importante frisar de onde emergem e quais são os sujeitos que direcionam suas vozes frente aos (novos) avanços do mercado para a região. As navalhas que atravessam as florestas, as várzeas, os rios e os sujeitos que ali viviam, permanecem revestidas pela égide do “progresso”, dessa vez organizada, também, no bojo educacional e, talvez, essa violência seja a mais intensa, pois, ela é legitimada em nome não somente do “progresso”, mas, principalmente, “na defesa do meio ambiente”. Cabe aqui refletirmos: quem são os sujeitos que deliberam os horizontes educacionais para a Amazônia paraense? Quem norteia os conhecimentos que devem ser mobilizados e fundamentar o ser social?

Para além de elucidar as políticas educacionais na formação inicial de professores na Amazônia paraense, este trabalho tem o objetivo de reverberar vozes que por muitas vezes são sufocadas, por fumaça, veneno e diretrizes para o fazer educacional. Compreende-se, portanto, a necessidade de mobilizar e organizar formas para reverter o quadro em que as políticas educacionais se encontram, na qual o empresariado é cativo e a classe docente subalternizada. Inverter o jogo e quem define os meios e percursos educacionais é o ponto de partida para encontrarmos um futuro sustentável e emancipatório.

Ademais, é fundamental que a Universidade pública se mantenha intransponível quanto alterações em seus planos curriculares e de ensino, visto que é papel dela manter o ensino e a formação de seus discentes baseadas na emancipação social, na criticidade e na criatividade. Há, como observamos, avanços substanciais das redes políticas de mercado, por meio de seus grupos e oligopólios educacionais, no ensino superior, especialmente na formação continuada de professores e professoras, porém, ainda representam um quadro muito pequeno na parcela de professores e professoras de geografia.

À Geografia, enquanto ciência e disciplina escolar, cabe manter sua perspectiva crítica, no sentido de promover uma formação que prime pela emancipação humana, uma vez que essa ciência é forjada pela e para a luta. Como afirma o grandioso geógrafo Ruy Moreira (1997): a geografia serve para desvendar as máscaras sociais. Que façamos, portanto, a crítica e resistência aos objetivos que estão alinhados às reformas empresariais na educação para que, desse modo, possamos territorializar a perspectiva da práxis formativa crítico-emancipadora para professores e professoras de geografia.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho foi financiado pela Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas (FAPESPA) por meio do Termo de Cooperação Técnica e Financeira n.º 001/2022 -

FAPESPA/UEPA, e, indubitavelmente, não seria possível sem o mesmo. A pós-graduação e a ciência paraense, mais do que nunca, necessitam fortalecer seus pesquisadores e pesquisadoras, pois sem eles e elas o desenvolvimento social torna-se inalcançável.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Ana Paula; ALVES, Pedro. A avaliação em larga escala: a prova Paraná e o processo de mercantilização da educação no estado paranaense: the Paraná test and the process of commercialization of education in the state of Paraná. **Itinerarius Reflectionis**, Jataí-GO., v. 20, n. 1, p. 1–14, 2024. DOI: 10.69843/rir.v20i1.76912. Disponível em: <https://revistas.ufj.edu.br/rir/article/view/76912>. Acesso em: 30 dez. 2024.

ARAÚJO, Hellen Gregol. LOPES, Alice Casimiro. Redes políticas de currículo: a atuação da Fundação Getúlio Vargas. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 16, 2021, p. 1–18. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/18297>. Acesso em: 24 fev. 2024.

BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, dez. 2004, p. 1105-1126. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302004000400002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 de mai. 2023.

_____. Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. Trad. Celina Rabello Duarte, Maria Lúcia Mendes Gomes e Vera Luiza Macedo Visockis. **Caderno de Pesquisas**, v. 35, n. 126, set./dez. 2005, p. 539-567.

_____. Stephen J. **Educação Global S.A.**: novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Trad. Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). Parecer nº 2.167. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**: Seção I, Brasília, DF, p. 142, 20 dez. 2019.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Mapeamento da adequação docente no Brasil**. Brasília: MEC/SEB, 2022.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do movimento sem terra**. ed. 21, São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CENTRO LEMANN, 2023. **Programa de formação de lideranças educacionais**. Disponível em: <https://centrolemann.org.br/programas/programa-de-formacao-de-liderancas-educacionais/>. Acesso em: 18 jul. 2023.

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro da. **Epistemologia da práxis na formação de professores**: perspectiva crítico-emancipadora. Campinas: Mercado das Letras, 2018.

FARIAS, Paulo Sérgio Cunha. MORAIS, Luiz Gustavo Bizerra de Lima. A reforma neoliberal no ensino médio: perspectivas curriculares para a Geografia Escolar e para a profissão do geógrafo educador. In: FARIAS, Paulo Sérgio Cunha. MORAIS, Luiz Gustavo Bizerra de Lima. KATUTA, Ângela Massumi. MEDEIROS, Carlos Augusto de (Orgs.). **A geografia escolar em disputa**: políticas, teorias e histórias curriculares. Campina Grande: EDUEGC, 2024, p. 193-234.

FREITAS, Tiago Barreiros de. **Ensino médio *personnalité***: prestidigitacões do capital na educação pública. Rio de Janeiro: Consequência, 2023.

GARCIA, Lilian Fabiana Ribeiro Nascimento. **Empresariamento da educação e formação continuada de professores**: um estudo sobre os projetos desenvolvidos pela Fundação Lemann (2002-2018). 2021. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale dos rios dos Sinos, Rio Grande do Sul, São Leopoldo, 2021.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização**: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

_____, Rogério. **Viver no limite**: território e multi/transterritorialidade em tempos de in-segurança e contenção. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

HARVEY, David. **Breve historia del neoliberalismo**. Madrid: Akal S.A., 2007.

INSTITUTO IUNGO (Belo Horizonte). Relatório Anual 2022. **Revista Iungo**, Belo Horizonte, v. 1, ed. 1, p. 1-47, 1 jan. 2023. Disponível em: <https://iungo.org.br/sobre/#transparencia>. Acesso em: 15 ago. 2023.

KATUTA, Ângela Massumi. Mercantilização e financeirização da educação brasileira: a proposta neoliberal, o Apagão Pedagógico Global (APG) e as r-existências. **Geografia**, Rio Claro/SP, v. 44, n. 1, 2019, p. 89-111. Disponível em:

<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/ageteo/article/view/14960>. Acesso em: 29 out. 2023.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari *et al.* **Formação de professores**: caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Laber Livro, 2008.

MASCARENHAS, Aline D. N.; FRANCO, Maria Amélia Santoro. O esvaziamento da didática e da pedagogia na (nova) BNC de formação de professores da educação básica. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 3, jul./set., 2021, p. 1014-1035.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, outubro, 2009, p. 739-760. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/sM4kwNzqZMk5nsp8SchmkQD/?lang=pt#>. Acesso em: 30 set. 2024.

OCDE. **Education Policy Outlook**: Brasil — com foco em políticas nacionais e subnacionais, 2021. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Brazil-2021-INT-PT.pdf>. Acesso em: 20 de jun. 2023.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. Trad. Maria Cecília França. São Paulo: Ática, 1993.

SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertidumbres sobre el curriculum**. Madrid: Editora Morata, 2010.

SANTOS, Edlamar Oliveira dos. **A formação continuada na rede de ensino do Recife**: concepções e práticas de uma política em construção. 2010. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

YOUNG, Michael F. D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. Trad. Laura Beatriz Áreas Coimbra. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 48, set/dez, 2011, p. 609-623.