

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVAIÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR - PPIFOR**

**PROLETARIZAÇÃO E CAPACITAÇÃO DOCENTE: A EDUCAÇÃO
PÚBLICA PARANAENSE NA CONTEMPORANEIDADE.**

AMANDA CRISTINA RIBEIRO

**PARANAVAIÍ
2016**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVÁI
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR – PPIFOR**

**PROLETARIZAÇÃO E CAPACITAÇÃO DOCENTE: A EDUCAÇÃO
PÚBLICA PARANAENSE NA CONTEMPORANEIDADE.**

AMANDA CRISTINA RIBEIRO

**PARANAVÁI
2016**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVAÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR - PPIFOR**

**PROLETARIZAÇÃO E CAPACITAÇÃO DOCENTE: A EDUCAÇÃO
PÚBLICA PARANAENSE NA CONTEMPORANEIDADE.**

Dissertação apresentada por AMANDA CRISTINA RIBEIRO, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ensino.
Área de Concentração: Formação docente interdisciplinar.

Orientador:
Prof. Dr: RENAN BANDEIRANTE ARAÚJO

PARANAVAÍ
2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

R484p Ribeiro, Amanda Cristina.
 Proletarização e capacitação docente: a educação pública
 paranaense na contemporaneidade/ Amanda Cristina Ribeiro. –
 Paranaíba, 2016. 151f.

 Orientador: Renan Bandeirante Araújo
 Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual
 do Paraná – Campus Paranaíba, 2016.

 1. Globalização. 2. Trabalho flexível. 3. Políticas públicas
 da educação. I. Araújo, Renan Bandeirante. II. Universidade
 Estadual do Paraná. III. Título.

(21 ed.) CDD: 370

AMANDA CRISTINA RIBEIRO

**PROLETARIZAÇÃO E CAPACITAÇÃO DOCENTE: A EDUCAÇÃO
PÚBLICA PARANAENSE NA CONTEMPORANEIDADE.**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Renan Bandeirante Araújo (Orientador) – UNESPAR –
Paranavaí

Prof. Dra. Aparecida Darc de Souza– UNIOESTE – Marechal
Cândido Rondon

Prof. Dra. Fátima Aparecida de Souza Francioli – UNESPAR -
Paranavaí

Data de Aprovação:

26/08/2016.

*Dedico este trabalho
às professoras e professores da Rede Pública de Ensino do Paraná,
que lutam, resistem e persistem
por uma educação pública de qualidade.*

AGRADECIMENTOS

As linhas que seguem representam de forma sucinta a gratidão que tenho por todos aqueles que tiveram papel fundamental em minha vida e para construção deste trabalho. Acompanhando cada qual à sua forma, estas pessoas fortalecem minha convicção de que nada se constrói isoladamente. Desse modo, agradeço:

Ao professor Renan Bandeirante Araújo por ser pessoa fundamental em minha formação acadêmica e aceitar construir comigo este trabalho. Por acolher com empatia as dificuldades que fizeram parte da conciliação cotidiana entre a academia e o mundo do trabalho. Por contribuir criticamente para que esta pesquisa se tornasse melhor. Por seu olhar humano e atento para as angústias, expectativas e adversidades que fazem parte de todo caminho de amadurecimento de ideias. E, sobretudo, por confiar no meu compromisso e sempre mostrar-me novos caminhos e perspectivas positivas.

Ao Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPIFOR) por permitir o aperfeiçoamento de minha trajetória acadêmica e docente, contribuindo significativamente para construção coletiva de novas ideias, perspectivas e formas de enxergar o trabalho docente.

À minha mãe, Cristina, e meu pai, Otamir, que continuamente não poupam esforços para que eu prossiga trilhando novos caminhos. Vocês são alicerces da minha vida.

Aos professores e colegas do Programa por contribuírem, cada qual à seu modo, com conhecimentos e ideias que propiciaram a ampliação de minhas concepções teóricas e pontos de vista.

Às professoras da banca de qualificação e defesa, Aparecida e Fátima, pelas necessárias e valiosas contribuições para o avanço da pesquisa.

Aos amigos que por diferentes maneiras me auxiliaram na construção deste trabalho e que afetuosamente sempre me encorajaram a seguir em frente.

Às companheiras de trabalho do Colégio Estadual de Tamboara, no qual lecionei durante o ano de 2015, e ao colegas do Colégio Marins de Paranavaí, onde iniciei meu trabalho durante o ano letivo de 2016, por me acolherem dispostos à contribuírem positivamente na rotina de conciliação das atividades escolares e acadêmicas. Minha eterna gratidão pelas solidárias acolhidas!

À Secretaria Estadual de Educação do Paraná – SEED e o Núcleo Regional de Educação de Paranavaí – NRE por atenderem prontamente às solicitações de dados para realização desta pesquisa.

O tema de maior importância que deve ser discutido nas escolas,
no que se refere à violência escolar:
Aquele que o professor sofre fica **entre as paredes da escola**.

(Docente da Rede Pública de Ensino do Paraná).

RIBEIRO, Amanda Cristina. **Proletarização e Capacitação Docente: a educação pública paranaense na contemporaneidade**. 151 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí. Orientador: Renan Bandeirante Araújo. Paranavaí, 2016.

RESUMO

O objetivo deste estudo qualitativo é compreender criticamente, com base numa pesquisa bibliográfica e documental, o teor dos cursos voltados para os processos formativos continuados dos docentes da Educação Básica em atuação nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, realizados pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná – SEED/PR. Analisaremos os conteúdos e metodologias adotados nos cursos ofertados a partir do ano de 2005, mais especificamente, nos eventos denominados “Formação em ação” e “Semana Pedagógica”, ambos desenvolvidos no primeiro e segundo semestre de cada ano letivo. Na primeira seção deste trabalho, a partir do estudo da literatura existente sobre educação e trabalho na contemporaneidade, analisamos as transformações do trabalho docente no contexto das mudanças globais ocorridas a partir da década de 1970. Na segunda seção, procuramos compreender as linhas de ação governamental adotadas no cenário nacional a partir da década de 1990, ressaltando aspectos da reforma do Estado brasileiro, bem como, a respectiva influência nas reformas educacionais empreendidas no período. Ainda nesta seção, abordamos o cenário político, econômico e educacional que emergiu da transição da década de 1990 para a década de 2000, mais especificamente, os novos governos federal e estadual do Paraná após as eleições de 2002. Para tal intento, apoiamos-nos no estudo da literatura existente e no estudo de alguns documentos e relatórios oficiais produzidos no período, tal qual o Plano Nacional de Educação – PNE (2001) e o Plano Estadual de Educação – PEE (2005b), entre outros. Na terceira seção, realizamos a análise teórico-metodológica dos cursos ofertados pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná – SEED/PR, pelos eventos “Formação em ação” e “Semana Pedagógica”, a partir de material fornecido pela Coordenação de Formação Continuada do Estado e dos registros de avaliação docente sobre os referidos cursos, no período compreendido entre os anos de 2005 a 2014. Foi possível verificar que esses encontros têm tido como característica predominante um empobrecimento teórico exponencial, seja pelo conteúdo em si ou pela própria forma que inviabiliza o conteúdo, por exemplo, na insuficiência de tempo propício para reflexão intelectual crítica sobre os dilemas escolares, pelas atividades fragmentadas elaboradas pela Secretaria Estadual de Educação, pela jornada de trabalho sobrecarregada dos professores, pela sobrecarga de trabalho do “professor/oficineiro”, pelo incremento das atribuições das escolas, sob o *slogan* da autonomia escolar, mas que não fornece as condições efetivas e necessárias para tal autonomia, resultando na desmotivação docente com tais encontros, na sobrecarga de trabalho da rotina escolar e, em síntese, na precarização da formação continuada docente.

Palavras-chave: Globalização. Trabalho Flexível. Políticas públicas da Educação. Formação docente continuada.

RIBEIRO, Amanda Cristina. **Teacher proletarianization and qualification: the Paraná public education in the contemporaneity.** 152 f. Dissertation (Master in Teaching) – State University of Paraná – Campus of Paranavaí. Supervisor: Renan Araújo. Paranavaí, 2016.

ABSTRACT

The objective of this qualitative study is to critically understand, based on a bibliographical and documentary research, the content of the courses directed to the continued formative processes of the teachers of Basic Education in action in the final years of Elementary and Secondary Education, carried out by the State Secretary of Education of Paraná - SEED / PR. We will analyze the contents and methodologies adopted in the courses offered since 2005, specifically in the events called "Formação em Ação" and "Semana Pedagógica", both developed in the first and second semester of each school year. In the first section of this work, from the study of the existing literature about education and work in the contemporary world, we analyze the transformations of teaching work in the context of the global changes that have taken place since the 1970s. In the second section, we sought to understand the lines of government action adopted in the national scenario from the 1990s, highlighting aspects of the Brazilian State reform, as well as the respective influence on the educational reforms undertaken in the period. Also in this section, we discuss the political, economic and educational scenario that emerged from the transition from the 1990s to the 2000s, more specifically, the new federal and state governments of Paraná after the 2002 elections. For this purpose, we support ourselves in the study of the existing literature and in the study of some official documents and reports produced in the period, such as the National Education Plan - PNE (2001) and the State Education Plan - PEE (2005b), among others. In the third section, we carried out the theoretical-methodological analysis of the courses offered by the State Department of Education of Paraná - SEED / PR, for the events "Formação em Ação" and "Semana Pedagógica", from material provided by the Coordination of Continued State Training and of the teacher evaluation records about these courses, between the years 2005 and 2014. These data served as a subsidy to critically understand some aspects regarding the continuing training process of the Basic Education teachers, linked to the State.

Keywords: Globalization. Flexible Work. Public policies of Education. Continuing Teacher Training.

LISTA DE SIGLAS

ABED: Associação Brasileira de Educação a Distância

AEE: Atendimento Educacional Especializado

APP: Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná

CONAE: Conselho Nacional de Educação

DCE: Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná

DCNs: Diretrizes Curriculares Nacionais

EAD: Educação a Distância

EJA: Educação de Jovens e Adultos

ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio

FCC: Fernando Henrique Cardoso

FUNDEB: Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF: Fundo de Financiamento e Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC: Ministério da Educação

NRE: Núcleo Regional de Educação

OCDE: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PAC: Plano de Aceleração do Crescimento

PAD: Programa de Ações Descentralizadas

PCNs: Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE: Programa de Desenvolvimento Educacional

PEE: Primeiro Plano Estadual de Educação

PISA: Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PLANFOR: Plano Nacional de Formação Profissional

PNAD: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNE: Plano Nacional de Educação

PSS: Processo Seletivo Simplificado

QPM: Quadro Próprio do Magistério

RDH: Relatório do Desenvolvimento Humano

SAEB: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SAEP: Avaliação da Educação Básica do Paraná

SEED: Secretaria Estadual de Educação

SINAES: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 01	Estudos realizados na Semana Pedagógica e Formação em Ação nas escolas da Rede Estadual de Ensino entre os anos de 2005 a 2014	107
Quadro 02	Relatórios de avaliação docente da Semana Pedagógica e do Formação em Ação (2005-2014)	128

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1	A realização do evento no NRE foi eficaz ao reunir professores que vivenciam a mesma realidade regional	131
------------------	---	-----

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	15
2.	TRABALHO E EDUCAÇÃO: REESTRUTURAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE	20
	2.1. Trabalho e Formação Docente	20
	2.1.1. O processo de proletarização docente	36
	2.1.2. Intensificação do Trabalho Docente.....	45
	2.1.3. Descentralização Administrativa	47
	2.2. Formação Continuada de Professores	51
	2.3. Relações Contratuais Flexíveis e Precárias	60
3.	POLÍTICA, ECONOMIA E EDUCAÇÃO NO BRASIL: O ESTADO DO PARANÁ E AS MUDANÇAS DA DÉCADA DE 1990	66
	3.1. O Cenário de Reformas do Estado da Década de 1990 e as Repercussões na Educação	67
	3.1.1. Mudanças na dinâmica da gestão educacional	73
	3.1.2. O governo Lula e a política educacional a partir da década de 2000	77
	3.2. O PEE do Paraná (2005) e as Perspectivas do Cenário Educacional	81
	3.3. Os Dilemas da Formação Continuada: Princípios e Concepções	87
	3.3.1 A abordagem sobre a formação continuada de professores a partir do PEE do Paraná (2005): entre avanços e contradições	94
4.	A CAPACITAÇÃO DOCENTE NO PARANÁ.....	103
	4.1. Incidência das Temáticas e Diretrizes Curriculares Nacionais	106
	4.2. Incidência das Temáticas e Diretrizes Curriculares Estaduais	120
	4.3. Análise Crítica dos Relatórios de Avaliação Docente: Cursos SEED-PR (2005-2014)	126
5.	CONCLUSÃO	139
	REFERÊNCIAS	143

1. INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa desenvolvemos uma investigação acerca das mudanças ocorridas no mundo do trabalho em fins do século XX e início do século XXI. Analisamos essas transformações laborais relacionando-as ao processo de proletarização docente, fenômeno social contemporâneo correlato às inúmeras mudanças engendradas na educação pública.

Por conta disso, procuramos apreender a formação e o exercício docente enquanto atividades relacionadas com o conjunto das relações sociais, particularmente com a forma de organização/gestão do trabalho produtivo e do corolário do trabalho flexível contemporâneo, mais especificamente, dos processos que impactam sobremaneira o trabalho docente. Nesse sentido, a exigência da formação continuada assume dimensão formativa crucial do professor em exercício na medida em que este deve manter-se em contínuo aperfeiçoamento profissional, ou, numa perspectiva crítica, reagir às novas emulações sociais provocadas pela tese da busca docente em desenvolver permanentemente novas competências.

Da mesma forma, vale salientar que este trabalho de pesquisa é parte das inquietações que acompanham minha trajetória como docente que, a partir de 2013, ingressei como professora precária na Rede Pública de Ensino do Estado do Paraná. Por essa razão, parte deste texto tem por objetivo elucidar um pouco dessa trajetória na docência e de como ela se entrelaça nos direcionamentos de nosso objeto de pesquisa sobre a formação continuada dos professores da Educação Básica da Rede Pública de Ensino do Paraná.

Em 2011, concluí meus estudos de graduação no curso de licenciatura em História. Entre as afinidades teóricas que se desenvolvem na graduação, veio principalmente o interesse pelos estudos da temática do mundo do trabalho e suas transformações, orientadas pela perspectiva crítica da sociedade de classes. Desse modo, nossas investigações acerca do trabalho docente na contemporaneidade são orientadas pela perspectiva de que a escola pública é um campo de disputas sociais, onde convergem interesses antagônicos oriundos de uma sociedade que se baseia na propriedade privada dos meios de produção.

Em 2013, então, tive minhas primeiras experiências em sala de aula, assumindo o cargo de “professora temporária”, isto é, contratada via Processo Seletivo Simplificado – PSS pela Secretaria Estadual de Educação – SEED/PR. Sobre esta forma de contratação e suas implicações, tratamos na primeira seção deste trabalho. Como não conseguira vaga para lecionar na disciplina História, naquele momento, assumi regência como professora da disciplina de Ensino Religioso, para a qual a graduação me habilitava, mas com a qual não

tinha nenhuma afinidade. Contudo, foi esta a oportunidade aberta para minhas primeiras aproximações com a docência.

Como “professora temporária”, as aulas que assumi eram sempre substituições de um curto período de ausência de algum professor efetivo. Notadamente, as primeiras dificuldades com a docência se relacionaram com as condições precárias de meu regime de trabalho. A rotatividade entre as escolas não permitia criar vínculos com as instituições, com os alunos ou com os demais professores. A ausência desses vínculos destina aos “professores temporários” um espaço de “segunda classe” no ambiente escolar, sobretudo em início de carreira, porque são sempre figuras transitórias, entrando e saindo de diferentes escolas.

Outro aspecto relevante que se relaciona diretamente com a formação continuada dos professores do Estado é que para os professores contratados em regime temporário não há estímulo para formação continuada por parte da SEED/PR, haja vista que estes professores não participam como os demais das progressões e elevações do Plano de Carreira do Magistério, que contempla entre as suas exigências o acúmulo de horas de cursos.

Durante esse período, as idas ao Núcleo Regional de Educação de Paranavaí (NRE) foram frequentes à procura das vagas sobranes, que iam se abrindo mediante as licenças e afastamentos dos docentes efetivos ao longo do ano letivo. Inclusive, o NRE se tornou espaço comum de encontro entre colegas da graduação que, assim como eu, estavam à mercê da situação de provisoriedade de trabalho e vida.

Por muitas vezes esses encontros foram marcados por constrangimentos, uma vez que, seguindo a ordem de classificação, os professores eram chamados um a um para escolha de aulas, assemelhando-se, em certo sentido, aos trabalhadores boias frias que ficam à mercê do patrão na espera do serviço do dia. Assumir aulas antes de um colega era sentir-se corresponsável pelo desemprego alheio. Não foram raras as vezes em que presenciamos desentendimentos verbais no NRE entre professores confinados nessa situação de estresse.

A experiência de trabalho na Rede Pública de Ensino nesse período foi reveladora de inquietações, que se desdobraram no interesse em estudar o trabalho docente numa perspectiva crítica, capaz de buscar respostas para as contradições inerentes aos discursos de valorização docente, tão espontaneamente veiculados, e a realidade cotidiana que, sistematicamente, demonstrava o contrário.

No mesmo ano de 2013, iniciei meus estudos de especialização pelo Programa Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). A especialização teve papel fundamental em minha trajetória como docente, uma vez que possibilitou o estudo de autores clássicos da literatura educacional, tal qual as primeiras

aproximações com a Escola de Vigotski e a Teoria Histórico Social da Formação do Indivíduo, que levaram a outras leituras, e um esforço teórico cada vez mais empenhado na apreensão das múltiplas e complexas relações sociais que se desvelam no âmbito da educação.

Foi a partir das discussões desenvolvidas durante o curso que percebi a fragilidade de meu trabalho educativo, que pouco vinculava-se com um método de ensino e mais com processos espontâneos de aprendizagem e, como bem escreveu Freire (2013, p. 129): “Não posso estar seguro do que faço se não sei como fundamentar cientificamente a minha ação, se não tenho pelo menos algumas ideias em torno do que faço, de por que faço, para que faço”.

Ainda em 2013, havia prestado o concurso para professores do Estado do Paraná, o qual só viria a assumir no ano de 2015, sob forte pressão do movimento grevista dos educadores, e com os estudos do mestrado já iniciados. O ano em que assumi o cargo como docente efetiva da Rede Pública de Ensino do Paraná foi o mesmo em que o governo estadual deixou centenas de professores feridos no Centro Cívico Curitibano, ao manifestarem-se contra projeto de lei que visava modificar o fundo de previdência dos professores e servidores do Estado; dia este que ficou conhecido como o “massacre 29 de abril”.

Tenho constatado, a partir de então, na condição de professora efetiva, que me confere condições privilegiadas em relação às situações vivenciadas pelas incertezas do trabalho temporário/precário, que as condições de precarização do trabalho docente continuam presentes, incorporadas por diferentes formas. Entre elas, recorrendo mais uma vez à literatura de Paulo Freire, me deparo com aquilo que o autor havia denominado como “[...] a burocratização da mente a que nos expomos diariamente” (FREIRE, 2013, p. 29), porque a burocratização do trabalho educativo também é expressão dos processos de precarização do trabalho docente.

Os estudos sobre as transformações no mundo do trabalho em fins do século XX e início do século XXI, desenvolvidos durante a elaboração do trabalho de conclusão do curso de especialização, serviram de base para pensar sobre o trabalho docente, inserido no mesmo conjunto de relações sociais e, portanto, não imune às transformações do mundo do trabalho de forma geral. Esses estudos atentavam cada vez mais para os aspectos da “captura da subjetividade” como componente essencial das formas de controle hodiernas dos trabalhadores.

No intento de pensar o trabalho docente inserido nesse conjunto de relações de trabalho orientadas pela captura da subjetividade, elencamos como objeto de estudo os aspectos teórico-metodológicos dos cursos ofertados pela Secretaria Estadual de Educação - SEED-PR nos encontros denominados atualmente como “Semana Pedagógica” e “Formação

em Ação”, cursos estes, direcionados para os professores e demais trabalhadores da educação da rede pública de ensino do Estado, bem como os relatórios de avaliação docente referentes aos cursos propriamente ditos, visando compreender esses cursos como parte e expressão de um conjunto de relações educacionais que passou por significativas mudanças, no início da década de 1990, no campo das políticas públicas, das imposições de organismo multilaterais no contexto educacional latino americano e das novas qualidades/competências requeridas para o mundo do trabalho a partir da emergência do corolário da produção toyotista flexível, que gestou mudanças não só na produção em si, mas nas formas de reprodução da vida cotidiana.

Mas como apreender a captura da subjetividade no trabalho docente, tendo em vista que se trata de um trabalho que pressupõe autonomia para tomada de decisões? Nossa hipótese inicial é de que o discurso sobre a autonomia docente atua mais como componente ideológico, que como característica emancipatória do trabalhador docente, e que os processos formativos de professores sejam espaços específicos e propícios para veiculação de concepções e valores que interferem diretamente nos processos de “burocratização da mente”. Uma forma burocrática que atende a interesses ligados a necessidade de legitimação do Estado frente às necessidades históricas do capitalismo precisa ser investigada, pois, do contrário, corremos o risco de assumir continuamente como nossas as formas pragmáticas de pensar os processos educativos.

Contudo, apesar do elencado acima, frisamos nosso reconhecimento da luta história dos trabalhadores docentes do Paraná por melhores condições de trabalho e oportunidades de formação continuada, como componentes fundamentais para carreira do magistério e para qualidade do ensino público. Desta forma, reiteramos nosso entendimento da educação como campo de disputa social, isto é, espaço onde subsistem processos de resignação, mas também de resistência da categoria docente.

As seções que seguem conforme descrição a seguir resultaram, então, de inquietações oriundas de minha trajetória pessoal como professora, mas não restritas à isto, pois essas inquietações correspondem à um posicionamento diante da realidade educacional, na qual me insiro não só como ser particular, mas integrante da classe trabalhadora docente, que pertence à um conjunto de relações sociais historicamente condicionadas, portanto, correspondem à inquietações sociais coletivas.

Desse modo, na primeira seção deste trabalho, discutimos sobre o conjunto de mudanças que caracterizam o mundo do trabalho a partir da década de 1970 e, de forma mais acentuada, no cenário brasileiro, a partir da década de 1990, com a ampla disseminação das

políticas neoliberais. As mudanças no mundo do trabalho dizem respeito às novas formas de organização do trabalho e as novas formas manipulatórias de reprodução social do capital, que reverberam em diversas esferas sociais, entre elas, a educação. Nesse sentido, situamos algumas características que fazem parte dessas mudanças, como a flexibilização das relações contratuais, redução de postos de trabalho por um lado e intensificação do trabalho por outro, exigência de novas qualificações para o trabalho e reorganização das formas de seu controle. Ademais, procuramos enfatizar a relação entre as formas da produção fordista/taylorista e toyotista com os novos atributos requeridos sobre o perfil docente na contemporaneidade

Na segunda seção, analisamos as linhas de ação governamental adotadas no cenário nacional, a partir da década de 1990, ressaltando aspectos da reforma do Estado brasileiro, bem como a respectiva influência nas reformas educacionais empreendidas no período. Ainda nesta seção, abordamos o cenário político, econômico e educacional que emergiu da transição da década de 1990 para a década de 2000, mais especificamente, os novos governos federal e estadual do Paraná, após as eleições de 2002. Para tal intento, apoiamos-nos no estudo da literatura existente sobre esta temática e no estudo de alguns documentos e relatórios oficiais produzidos no período, como o Plano Nacional de Educação – PNE (2001b) e o Plano Estadual de Educação – PEE (2005b).

Nosso direcionamento para construção dessa seção partiu da premissa de que as políticas públicas para educação adquirem significados específicos, a depender do contexto sociopolítico e da conjuntura política em que foram desenvolvidas. Como desdobramento, temos que os projetos, as leis e programas governamentais não são ações isoladas ou neutras, expressam, pelo contrário, as bases ideológicas e concretas em que assentam as políticas públicas para a educação. Assim sendo, ao tratarmos do âmbito da formulação de políticas públicas direcionadas para formação continuada de professores da escola pública, na primeira década do século XXI, especificamente entre os anos 2004-2014, foi necessário apreender o movimento histórico-social que norteou a formulação dessas políticas.

Na terceira seção, realizamos a análise teórico-metodológica dos cursos ofertados pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná – SEED/PR, pelos eventos “Formação em ação” e “Semana Pedagógica”, a partir de material fornecido pela Coordenação de Formação Continuada do Estado e dos registros de avaliação docente sobre os referidos cursos, no período compreendido entre os anos de 2005 a 2014. Esses dados serviram de subsídio para compreender criticamente alguns aspectos a respeito do processo formativo continuado dos docentes da Educação Básica, vinculados ao Estado.

2. TRABALHO E EDUCAÇÃO: REESTRUTURAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Nesta seção, a partir do estudo da literatura sobre educação e trabalho docente na contemporaneidade, analisaremos o trabalhador docente inserido no conjunto de mudanças que caracterizam o mundo do trabalho a partir da década de 1970 e, de forma mais acentuada, no cenário brasileiro, a partir da década de 1990, com a ampla disseminação das políticas neoliberais. As mudanças no mundo do trabalho dizem respeito às novas formas de organização do trabalho e as novas formas manipulatórias de reprodução social do capital, que reverberam em diversas esferas sociais, entre elas, a educação.

Nesse sentido, situaremos algumas características que fazem parte dessas mudanças, como a flexibilização das relações contratuais, redução de postos de trabalho por um lado e intensificação do trabalho por outro, exigência de novas qualificações para o trabalho e reorganização das formas de seu controle. Ademais, procuraremos enfatizar a relação entre as formas da produção fordista/taylorista e toyotista com os novos atributos requeridos sobre o perfil docente na contemporaneidade.

A partir da revisão bibliográfica – que traz à tona debates sobre os impactos das reformas educacionais no final do século XX e início do XXI que, entre outros, tratam sobre os processos de proletarização e estranhamento do trabalhador docente –, verificaremos como essas mudanças realizadas pela reforma educacional se inserem no cotidiano do trabalho escolar, principalmente sob a ótica emulatória da exigência de qualificação permanente para o trabalho, uma premissa incutida no professorado, como forma de elevar os baixos índices educacionais no país, sob a ótica do investimento em capital humano.

Procuramos ressaltar esses aspectos a partir do direcionamento das próprias políticas públicas voltadas à formação docente continuada, contando com a análise de propostas, planos e documentos oficiais como forma sistêmica de reprodução das relações sociais engendradas pelo capitalismo e manifestadas na educação.

2.1. TRABALHO E FORMAÇÃO DOCENTE

As novas formas flexíveis contemporâneas de trabalho fazem parte do conjunto de mudanças que inauguraram um novo período de acumulação do capital. Trata-se, pois, de um processo dialético que modifica/mantém as formas de organização e gestão da força de trabalho inauguradas com o taylorismo/fordismo.

Compreende-se o fordismo como processo de trabalho que, junto com taylorismo, predominou na grande indústria capitalista ao longo do século XX e que no início dos anos setenta passou por um processo de transição – situado no interior do processo de acumulação do capital – para a fase da chamada acumulação flexível (HARVEY, 1992). Já o taylorismo representou o processo de simplificação das atividades na grande indústria capitalista, com a divisão cada vez maior das tarefas e a cronometragem dos tempos necessários para execução de cada uma delas.

Para o modelo taylorista, era funcional um grande número de trabalhadores não qualificados, mas treinados para execução de tarefas previamente elaboradas pela gerência, que ficava responsável por planejar e controlar os meios mais eficazes de produzir cada vez mais em um espaço menor de tempo (ANTUNES, 1997). O fordismo, modelo proposto inicialmente por Henry Ford na indústria automobilística estadunidense, alinhava-se com a simplificação de tarefas do modelo taylorista, mas inovou ao introduzir formas de controle ainda mais rígidas para os trabalhadores.

O parcelamento de tarefas e o rígido controle externo do modelo taylorista/fordista tinham como objetivo otimizar o tempo e procurar produzir cada vez mais, em menor espaço de tempo e com número cada vez menor de trabalhadores. Essa característica da divisão técnica e social do trabalho resultou nas concepções tecnicistas sobre a escola e o trabalho docente, reduzindo a educação ao seu caráter útil/instrumental, marcado por uma forte divisão entre pensamento e ação e por uma estrutura escolar organizada de forma hierárquica com decisões centralizadas, que colocavam a figura do trabalhador docente como executor de programas preestabelecidos, caracterizando a parcialidade e a repetitividade próprias do fordismo.

O esgotamento – não o fim – da forma de acumulação nos moldes do regime fordista/taylorista, juntamente as teses do Estado keynesiano e a posterior emergência do regime de acumulação flexível foram demonstrativos de um quadro crítico mais complexo, que se trata de uma crise estrutural do capital, que tornou imperativo o reordenamento de seus mecanismos de regulação social e do trabalho, tal qual haviam vigorado durante o pós-guerra, em vários países capitalistas centrais, sobretudo no continente europeu, e que logo foram disseminados para outras partes do mundo (ANTUNES, 1999).

Do período de emergência do regime de acumulação flexível podemos destacar alguns elementos principais que tiveram grande impacto nas mudanças que viriam a seguir para o conjunto geral de trabalhadores e para as políticas educacionais e o trabalho docente: a retração dos gastos públicos e sua transferência para o capital privado, o que caracteriza a

crise do chamado Estado de bem-estar social e o incremento acentuado das privatizações, quadro que se destaca no cenário brasileiro a partir dos anos 1990.

Nesse contexto, assinalamos que o novo ciclo de acumulação flexível do capital não só alterou o processo produtivo e sua organização, mas procurou “[...] gestar um processo de recuperação da hegemonia nas mais diversas esferas da sociabilidade [...]” (ANTUNES, 2005, p. 48). Entre essas esferas, a formação docente e o trabalho docente como objetos de estudo assumiram cada vez maior importância no meio acadêmico e no discurso das políticas públicas da área educacional.

A preocupação com a temática da formação de professores não é recente no cenário brasileiro, visto que enquanto construtos sociais, tanto a educação quanto a escola, como instituição formal, encontram-se no centro do debate dos anseios de diferentes segmentos sociais, tais quais as famílias, os intelectuais, o poder público, etc., assumindo diferentes funções em distintas épocas, de acordo com as necessidades próprias de cada período.

No início da época moderna, por exemplo, para se firmar como força hegemônica, a classe burguesa tratou de transmitir a todos os membros da sociedade seu ideário contrário ao ócio aristocrático. Nesse processo, a educação teve papel fundamental, assinalando que a história da humanidade não caminha ao acaso, mas pelo direcionamento das forças que conseguem derrubar o que encontra-se vigente e propagar o novo (FIGUEIRA, 1995).

Nesta pesquisa, assinalamos que, em nossa contemporaneidade, a partir do final da década de 1970, em sintonia com as mudanças gestadas na reorganização da acumulação capitalista, a preocupação com a formação e o papel assumido pelos docentes adquire novas e importantes características. No Brasil, elas acompanham a tendência internacional das reformas educacionais, alinhadas com as novas premissas econômicas de cunho neoliberal que emergem nesse período. Essas reformas apresentam como característica geral uma forte tendência em colocar o professorado no centro dos debates sobre a necessidade de melhorar os índices educacionais (NOMA & LARA, 2010).

Por um lado, essa tendência representa a materialidade do papel do professor, cujo trabalho se encontra no âmbito direto da relação de ensino e aprendizagem, atuando diretamente com o currículo e os alunos. Portanto, é de se esperar que qualquer proposta que tenha como intento melhorar a qualidade da educação tenha que se preocupar com a formação e o trabalho desenvolvido pelos professores.

Por outro lado, essa tendência vai ao encontro das propostas dos organismos financeiros internacionais, direcionadas, principalmente, aos países pobres, que são assumidas

pelo governo brasileiro a partir da década de 1990 e que contêm um forte viés ideológico, em sintonia com o ideário neoliberal e a Teoria do Capital Humano revisitada.

A origem de tal teoria data em meados da década de 1950, nos Estados Unidos, e procura relacionar o investimento no fator humano na produção como meio de aumentar a produtividade. Vem daí a concepção da educação como responsável em qualificar para o trabalho, com intuito de ampliar a produtividade econômica, ou seja, as taxas de lucro do capital. No campo educacional, a ideia do capital humano difundiu uma concepção tecnicista sobre o ensino e reduziu o processo educativo à:

[...] função de produzir um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimento de determinadas atitudes, transmissão de um determinado volume de conhecimentos que funcionam como geradores de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, de produção. De acordo com a especificidade e complexidade da ocupação, a natureza e o volume dessas habilidades deverão variar. A educação passa, então, a constituir-se num dos fatores fundamentais para explicar economicamente as diferenças de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, as diferenças de produtividade e renda [...] Do ponto de vista macroeconômico, o investimento no 'fator humano' passa a significar um dos determinantes básicos para aumento da produtividade e elemento de superação do atraso econômico. Do ponto de vista microeconômico, constitui-se no fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e de renda e, conseqüentemente, de mobilidade social. (FRIGOTTO, 2010, p. 51)

Nesse caso, a chamada formação em serviço ou formação continuada de professores passa a ser cada vez mais valorizada enquanto medida capaz de aprimorar a formação profissional docente e a qualidade da educação pública – fatores que, a partir de então, são vistos como elementos fundamentais, uma vez que a educação é concebida como principal elemento de desenvolvimento econômico e social, um elemento-chave para a elevação da produtividade do país.

Evidentemente, essa dimensão da formação do trabalhador que está em exercício em sua função não pode ser desprezada, tanto que o processo de formação contínua é inerente ao próprio trabalho do educador que também se transforma ao longo do processo do ensinar e nas relações que estabelece na instituição escolar. Nesse processo estão em movimento todas as expressões individuais e coletivas, de caráter histórico, institucionais, políticas, econômicas, culturais, enfim, não se trata de uma dimensão formativa apreendida em um curso ou momento específico, requer uma interpretação mais ampla de seus interesses e estratégias a longo prazo.

Tal perspectiva de enfoque na formação em serviço encontra suas prescrições na já mencionada Teoria do Capital Humano, formulada e disseminada no contexto das reformas educacionais empreendidas a partir de relatórios, como os do Banco Mundial. Conforme Coraggio (1996, p. 101), “O Banco sabe que é preciso capacitar o corpo docente, mas mediante programas paliativos em serviço (se possível a distância), porque não é eficiente investir mais na sua formação prévia [...]”. Sendo assim, tal teoria é a forma pela qual o discurso neoliberal, que pressupõe o enxugamento do Estado, encontra suporte para se representar como concepção pedagógica no meio educacional.

Trazemos, como exemplo, a redação do Plano Nacional de Educação - PNE, em vigência entre os anos de 2001 a 2011, no que se refere ao magistério da educação básica e aos investimentos para sua formação e as suas condições de trabalho.

Esforços dos sistemas de ensino e, especificamente, das instituições formadoras em qualificar e formar professores têm se tornado pouco eficazes para produzir a melhoria da qualidade do ensino por meio de formação inicial porque muitos professores se deparam com uma realidade muitas vezes desanimadora. Ano após ano, grande número de professores abandona o magistério devido aos baixos salários e às condições de trabalho nas escolas. Formar mais e melhor os profissionais do magistério é apenas uma parte da tarefa. É preciso criar condições que mantenham o entusiasmo inicial, a dedicação e a confiança nos resultados do trabalho pedagógico. É preciso que os professores possam vislumbrar perspectivas de crescimento profissional e de continuidade de seu processo de formação. Se, de um lado, há que se repensar a própria formação, em vista dos desafios presentes e das novas exigências no campo da educação, que exige profissionais cada vez mais qualificados e permanentemente atualizados, desde a educação infantil até a educação superior (e isso não é uma questão meramente técnica de oferta de maior número de cursos de formação inicial e de cursos de qualificação em serviço) por outro lado é fundamental manter na rede de ensino e com perspectivas de aperfeiçoamento constante os bons profissionais do magistério. Salário digno e carreira de magistério entram, aqui, como componentes essenciais. Avaliação de desempenho também tem importância, nesse contexto. (BRASIL, 2001b, s.p.)

O trecho acima citado evidencia a precariedade de condições de trabalho/vida do magistério, condições essas que contribuem para explicar os altos índices de doenças laborais, desistência da carreira docente, desmotivação com as licenciaturas, entre outros. Embora o PNE tenha como perspectiva a adoção de uma política global de magistério, que indica a inclusão simultânea de ações para formação profissional inicial, condições de trabalho, salário e carreira e a formação continuada, é preciso assinalar que no contexto da crise fiscal do Estado brasileiro, a educação é o primeiro ministério a sofrer cortes orçamentários. No

processo de tramitação e aprovação do PNE (2001-2010), por exemplo, Saviani (2007) salienta que:

O PNE foi aprovado quando o segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso entrava em sua metade final, tendo sido mutilado com nove vetos apostos pelo Presidente da República, os quais incidiram sobre seus pontos mais nevrálgicos, isto é, aqueles referentes ao financiamento [...] De fato, sem se assegurar os recursos necessários, como atingir as metas propostas no Plano Nacional de Educação? (SAVIANI, 2007, p. 1241)

Ainda nesse mesmo sentido do distanciamento entre o formal e o real, prerrogativa latente nos projetos e propostas educacionais que perpassam diferentes governos, basta vermos o orçamento do Ministério da Educação no ano de 2015 – o ministério que correspondeu pela maior parte dos cortes orçamentários – da ordem de 7 bilhões de reais em termos anuais, a partir dos reajustes fiscais promovidos pelo governo federal – justamente o governo que tem como lema a “pátria educadora” (FOLHA, 2015). Desse modo, entre a formal política global e sua efetivação persiste ainda um longo caminho a ser percorrido, pois ao tratar de “salário digno” e “carreira do magistério” como componentes essenciais da valorização docente, o discurso não se aplica nos reais investimentos que vêm sendo destinados para educação.

Oliveira (2013) chama a atenção para o fato de que é preciso reconhecer que a partir do amplo debate de quase duas décadas e da promulgação da LDB n° 9.394/96, muitas foram as iniciativas no plano federal e dos estados no sentido de buscar oferecer formação em nível superior para os professores em efetivo exercício nas redes públicas. A autora adverte que o resultado dessas iniciativas não pode ser ignorado, visto que ao longo dos últimos quinze anos a porcentagem de docentes com curso superior completo cresceu nas três etapas da educação básica, havendo sincronia entre a expansão da matrícula em educação básica nesse período e a evolução do grau de instrução dos professores – ainda que seja um problema não solucionado por completo, principalmente se tratando da grande desigualdade regional no cenário nacional.

Todavia, a evolução do grau de instrução dos professores precisa ser analisada de forma mais cuidadosa, com ênfase, especialmente, em seus aspectos qualitativos, mais do que os quantitativos, pois, segundo a Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED),

A melhoria na titulação dos professores brasileiros foi içada por outro fenômeno educacional recente: a expansão da educação à distância (EAD) no país. Entre 2000 e 2008, a quantidade de alunos nessa modalidade, em

cursos de graduação e pós-graduação lato-sensu, cresceu 45.000%, passando de 1.758 para 786.718 matriculados. No mesmo período, o número de cursos reconhecidos pelo Ministério da Educação aumentou de 13 para 1.752. (OLIVEIRA, 2013, p. 58)

Os dados trazidos pela passagem acima contribuem para pensarmos sobre os aspectos qualitativos da formação docente no cenário nacional, de modo que é preciso considerar positivamente as iniciativas que vêm sendo adotadas nos últimos anos, como parte, inclusive, da movimentação dos educadores por melhores condições de trabalho e carreira, todavia, o aperfeiçoamento dessas ações depende fundamentalmente de um apoio centralizado do poder público.

O PNE ao referir-se aos “bons profissionais” da educação e em seguida tratar da “avaliação de desempenho”, corrobora com a individualização dos problemas educacionais – como se estes fossem de responsabilidade meramente do empenho de “bons profissionais” e de suas habilidades para contornar os problemas educacionais.

Desta forma, os problemas educacionais não são entendidos como dilemas sociais que se expressam de forma generalizada, mas como particulares e pontuais e que, portanto, cabe à gestão escolar e a comunidade externa e interna da escola a responsabilidade pela obtenção de bons resultados nas avaliações externas do desempenho escolar, e não mais do Estado, e de um conjunto efetivo de políticas públicas direcionadas para qualidade da educação básica.

A proposta de avaliação de desempenho proposta pelo PNE (2001-2010) baseava-se no desenvolvimento de sistemas de informação e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino, bem como a consolidação e o aperfeiçoamento do censo escolar, assim como do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), e a criação de sistemas complementares nos Estados e Municípios. A partir das provas aplicadas regularmente sob coordenação do INEP, como a Prova Brasil, criada em 2005, elaborou-se o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Saviani (2007) destaca que:

No que se refere ao aspecto técnico, deve-se reconhecer que o IDEB representa um avanço importante, ao combinar os dados relativos ao rendimento dos alunos com os dados da evasão e repetência e ao possibilitar aferir, por um padrão comum em âmbito nacional, os resultados da aprendizagem de cada aluno, em cada escola. É acertada, também, a iniciativa de construir um processo sistemático e continuado de assistência técnica aos municípios como apoio e condição para incentivos financeiros adicionais. Com efeito, as avaliações têm mostrado que o ensino municipal constitui um ponto de estrangulamento a atestar que foi equivocada a política dos governos anteriores de transferir para os municípios a responsabilidade principal pelo ensino fundamental. (SAVIANI, 2007, p. 1246)

Restritas ao referencial técnico, as avaliações de desempenho sem o sério compromisso concomitante com magistério se convertem em instrumentos de particularização do fracasso educacional sob o estigma da responsabilização do professorado, quando estes são sistematicamente desrespeitados no aprimoramento de suas condições de trabalho. Condições de trabalho dignas e compatíveis com o valor social da função desempenhada pelo magistério são premissas fundamentais para se pensar a qualidade da formação docente, seja ela a formação inicial ou aquela em contínuo aperfeiçoamento no exercício de suas funções para, efetivamente, tratar a valorização do magistério com a prioridade que é proclamada nos discursos.

Para entender essas e outras características empreendidas na educação, como referência, usamos como ponto de partida o eixo de análise utilizado por Martins (2010) ao tratar sobre “[...] o legado do século XX para formação de professores [...]”. Tal eixo diz respeito à relação entre formação profissional e atividade produtiva ou “[...] a formação de dado trabalhador na relação com o produto de seu trabalho e com as condições histórico-sociais nas quais ocorre [...]” (MARTINS, 2010, p. 14).

Essas condições permeiam as mudanças que ocorrem na sociedade contemporânea a partir da crise do capitalismo internacional, representado, entre outros, pela insuficiência do modelo fordista de produção e pelo advento e expansionismo das políticas de cunho neoliberal, alinhadas com a reestruturação produtiva na chamada era da acumulação flexível do capital (HARVEY, 1992).

O que se denomina complexo de reestruturação produtiva envolve um sistema de inovações tecnológico-organizacionais no campo da produção social capitalista como a robótica e a automação microeletrônica aplicadas à produção, as novas modalidades de gestão da produção e a série de racionalizações da produção. Também fazem parte desse conjunto os vários tipos de descentralização produtiva, tais como as terceirizações ou os reordenamentos industriais, que implicam no fechamento de fábricas em determinados locais e abertura em outros e o estabelecimento de novas legislações trabalhistas de cariz flexível, criando novas formas de regulação institucional, adequando o trabalho assalariado às necessidades do capital (ANTUNES, 1997).

Ademais, o novo ciclo de acumulação flexível do capital não só alterou o processo produtivo e sua organização, mas procurou gerar um processo de recuperação de sua hegemonia. Primeiramente, podemos destacar a redefinição do papel do Estado diante da derrocada do modelo keynesiano, em vários países capitalistas avançados, e a ascensão do

projeto econômico neoliberal que Perry Anderson (1995, p. 9) descreveu como “[...] reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar [...]” que nasceu na região da Europa e da América do Norte, onde imperava o capitalismo.

A educação, como um fenômeno social, participa desse conjunto de mudanças, inclusive, passando a ser um dos elementos essenciais nessa nova etapa, pois a educação, formal ou não, está vinculada à formação da força de trabalho da qual a produção se apropria. É importante ressaltar que quando nos referimos à insuficiência do modelo fordista de produção, não queremos com isso compactuar com a ideia de seu esgotamento, mas entender as mudanças sob a perspectiva de um movimento dialético que supera/mantém as formas pretéritas, conforme temos demonstrado.

Segundo Kuenzer (1999), sob predominância do modelo taylorista/fordista de produção, que vigorou hegemonicamente até fins da década de 1970, e no atendimento de suas demandas com determinada organização social, atravessada pela rigidez e pela estabilidade, inclusive das normas e comportamentos, as tendências pedagógicas se orientavam a partir da separação entre o pensar e o fazer, tal qual as características do “chão da fábrica” estruturada verticalmente, onde existia uma clara definição entre aqueles que dirigiam o processo, exigindo investimento do intelecto, e aqueles que ficavam responsáveis por executar os programas previamente fixados, requerendo, sobretudo, qualidades tais como memorização e repetição.

Sob esse ponto de vista, tais tendências pedagógicas eram então:

Adequadas para a educação de trabalhadores que executavam ao longo de sua vida social e produtiva, com pequenas variações, as mesmas tarefas e atribuições exigidas por processos técnicos de base rígida, para o que era suficiente alguma escolaridade, curso de treinamento profissional e muita experiência, que combinavam o desenvolvimento de habilidades psicofísicas e condutas com algum conhecimento, apenas o necessário para o exercício da ocupação. (KUENZER, 1999, p. 168)

No contexto da crise internacional do capital a partir da década de 1970, a alteração no modelo de produção no mundo produtivo se tornou imperativa. O modelo japonês, ou toyotismo, responsável pela recuperação econômica do Japão nos pós-guerra, torna-se a alternativa viável para os Estados Unidos e a Europa para o novo momento de acumulação do capital.

A adequação das empresas aos novos princípios de gestão e controle da produção em relação ao antigo perfil taylorista/fordista, no sentido de se tornar flexível, tornou-se condição

essencial para sobreviver ao novo patamar exigido pela concorrência tanto nacional quanto global, visto que “[...] a acumulação não é uma decisão de caráter individual, mas uma lei imanente da sociedade do capital e da competição entre os capitalistas [...]” (FRIGOTTO, 2010, p. 76).

Quando tratamos da questão do trabalho docente, é importante ressaltar que as mudanças que marcaram o movimento de mudanças no capitalismo, no final do século XX e início do século XXI, não se realizaram somente em sua forma técnica e restrita na produção, mas revelaram um novo metabolismo social do capital baseado no espírito do toyotismo, “[...] não apenas no universo fabril, com suas inovações tecnológico-organizacionais, mas na vida cotidiana, com suas múltiplas instâncias da reprodução social [...]” (ALVES, 2012, p. 12).

Sendo assim, o movimento sistêmico do toyotismo, isto é, o caminho progressivo do toyotismo para assumir um valor universal (ALVES, 2008), será marca significativa das novas formulações, principalmente no perfil do novo trabalhador da indústria toyotista, alternando-se com o modelo fordista/taylorista que havia prevalecido como modelo dominante por um longo período, passando a exigir a formação de um perfil de trabalhador que corresponda a um novo conteúdo histórico-social mais flexível, polivalente, com múltiplas e transitórias habilidades, engajado, que saiba trabalhar em equipe. A constituição desse toyotismo sistêmico, na análise de Alves (1998), procura desenvolver, de forma cada vez mais intensa, um dos objetivos supremos da produção capitalista sob a mundialização do capital: uma nova captura da subjetividade do trabalhador.

As novas exigências do modelo toyotista, em comparação com as do período de hegemonia do fordismo, estão muito mais focadas em capacidades de ordem psicológica do que técnica – premissa que embasa a tese da pedagogia das competências, que se materializou a partir de sua difusão nos chamados Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) nos anos de 1997.

Nesse viés de análise encontramos a tese de Araújo (2012), que ao tratar das transformações transcorridas em uma empresa do ramo automobilístico no ABC paulista, no âmbito das mudanças veiculadas a partir da década de 1990, demonstra como o perfil operário se modificou em relação àquele encontrado em décadas anteriores. Entre essas mudanças, é significativo ressaltar a elevação no nível de escolaridade e da qualificação profissional formal dos trabalhadores de determinada empresa, ao passo que houve um acentuado enxugamento no quadro do pessoal da empresa utilizada na pesquisa, que de 21.808 diminuiu para 13.209 mil funcionários, no período compreendido entre os anos de 1989 e 2004.

O exemplo acima é fulcral ao demonstrar que o princípio da qualificação permanente é condicionante para o trabalho. A lógica contraditória da não inserção dessa força de trabalho no mercado de trabalho ou mesmo a perda de postos de trabalho demonstra uma rachadura no quadro geral desse princípio emulativo via qualificação permanente, de cariz liberal, que pretende responsabilizar individualmente as contradições histórico-sociais do mundo do trabalho.

Ainda de acordo com Alves (1998), a categoria flexibilidade, no que tange às relações de trabalho, não se trata de uma novidade da época contemporânea, mas sim de algo intrínseco à produção capitalista, que desde os primórdios do trabalho assalariado, ao estabelecer a separação entre trabalhadores e meios de produção, já se fazia presente. A captura da subjetividade do trabalhador é, portanto, inerente ao capitalismo e nasce com o próprio capitalismo industrial, assumindo em cada momento histórico formas sociometabólicas particulares que articulam, de forma concreta, os dispositivos necessários – na lógica capitalista – de coerção e consentimento da força de trabalho às vicissitudes da exploração/espoliação do capital (ALVES, 2012).

Todavia, conforme ressalta o autor, o valor universal do toyotismo foi constituir uma nova hegemonia do capital na produção, a partir de um novo modo de captura da subjetividade operária pela lógica do capital. Em suas palavras, o toyotismo opera um novo tipo de captura da subjetividade operária pelo viés do que ele chama de “engajamento estimulado” (ALVES, 2011, p. 124), quando o trabalhador toma as necessidades da empresa como suas necessidades, e se vê como o “colaborador” ou a “colaboradora”, predispostos em si e para si, a colaborar.

O consenso ou a adesão espontânea a um projeto societário é, de acordo com Gramsci, o modo próprio como o capitalismo vem ganhando a disputa hegemônica nas sociedades urbano-industriais contemporâneas, que não mais se caracterizam pela restrição poder a aparelhagem estatal. O Estado longe de ser uma esfera separada do plano econômico, social e cultural – tal como a visão liberal a compreende – sofreu um intenso processo de ampliação (na fórmula gramsciana, passa a compor-se de aparelhagem estatal + sociedade civil) e hoje é dominado e dirigido por organismos privados de hegemonia da burguesia, que trabalham diuturnamente para obter o consenso do conjunto das classes sociais para o desenvolvimento de um modelo de sociabilidade que beneficia a conservação das relações de exploração vigentes. É precisamente por isso que as estratégias educacionais mais do que nunca ganham importância vital na difusão dos conteúdos, habilidades e valores ligados a esse modelo de sociabilidade. (FALLEIROS, 2005, p. 210)

Por não se tratar de um caso particular é que o modo de produção toyotista não ficou restrito à produção japonesa, mas assumiu proporções mundiais no âmbito das necessidades hegemônicas do capital em dado momento histórico de crise na década de 1970. Como ideologia, o toyotismo também não se restringiu apenas ao universo fabril, pois corresponde ao seu desenvolvimento a necessidade de constituir as formas sociais para seu próprio desenvolvimento.

Portanto, no plano da subjetividade, a flexibilidade opera na tentativa de readequar os limites para que o capital possa se reproduzir cada vez mais “livre”. Nessa linha de pensamento, podemos explicar o fato de que as novas gerações advindas da década de 1990 não têm mais a garantia do pleno emprego, não mantêm vínculos duradouros em uma mesma empresa e não conseguem realizar um planejamento de vida a longo prazo, contando com a estabilidade no emprego, tal qual no imediato período pós-guerra.

Essa ênfase na flexibilidade está mudando o próprio significado do trabalho, e também as palavras que empregamos para ele. "Carreira", por exemplo, significava originalmente, na língua inglesa, uma estrada para carruagens, e, como acabou sendo aplicada ao trabalho, um canal para as atividades econômicas de alguém durante a vida inteira. O capitalismo flexível bloqueou a estrada reta da carreira, desviando de repente os empregados de um tipo de trabalho para outro. A palavra "*job*" [serviço, emprego], em inglês do século quatorze, queria dizer um bloco ou parte de alguma coisa que se podia transportar numa carroça de um lado para o outro. A flexibilidade hoje traz de volta esse sentido arcano de *job*, na medida em que as pessoas fazem blocos, partes de trabalho, no curso de uma vida. (SENNETT, 2009, p. 9)

Aliás, em tempos de crise estrutural do emprego e de eliminação de postos de trabalho ou sua expansão em condições precárias para o trabalhador, não se trata mais somente sobre a estabilidade no emprego, mas da existência dele, pois:

[...] no contexto da reestruturação produtiva, sob a lógica do toyotismo e da mundialização do capital, *saber ser* é mobilizar-se e colocar-se por inteiro à disposição do objetivo do capital. O trabalhador deve estar sempre apto para realizar múltiplas tarefas, ser polivalente, multifuncional e estar a serviço da rentabilidade e valorização do capital, por meio do engajamento e da participação subalterna em torno das necessidades da empresa. Competente é aquele que se comporta de forma a saber ser de acordo com os interesses da empresa, enquadrando-se de forma subalterna na perspectiva de valorização do capital, adaptando sempre às mudanças organizacionais, gerenciais e tecnológicas. (BATISTA, 2010, p. 186, grifo do autor)

Ainda assim, na expressão fenomênica das coisas, o imperativo disseminado socialmente é a necessidade cada vez maior de se qualificar, renovar as habilidades e competências, ser flexível, saber trabalhar em grupo, ser proativo e se manter atualizado – atributos que ficarão a cargo de direcionar o “merecimento” ou não de determinado posto de trabalho e a garantia de permanência. É neste sentido que, conforme Chilante e Araújo (2010), o discurso da inserção no mercado de trabalho via escolarização:

Tem sido a motivação que leva os jovens e os adultos analfabetos ou pouco escolarizados a buscar a conclusão dos estudos nas etapas fundamental e média. Se a exclusão do mercado de trabalho é fruto do despreparo do indivíduo, a solução apresenta-se via retomada dos estudos para jovens e adultos que não concluíram o ensino fundamental e médio em idade considerada apropriada. (CHILANTE; ARAÚJO, 2010, p. 240)

Estamos, dessa forma, articulando sobre o movimento histórico do capital e a divisão social do trabalho que decorre deste movimento, não só pela sua forma técnica, mas, principalmente, subjetiva e a função mediatizadora da escola nesse processo.

Frigotto (2010, p. 165) trabalha com a concepção de que na subsunção real do trabalho ao capital em seu estágio atual, a escola não contribui no plano imediato enquanto qualificadora para o trabalho produtivo, pelo contrário, a escola vem de forma cada vez mais acentuada agindo em prol do processo de desqualificação na medida em que componentes curriculares específicos vão perdendo espaço para outros componentes que levam o autor a afirmar que “[...] o específico da escola não é a preparação profissional imediata. Sua especificidade situa-se ao nível da produção de um conhecimento geral articulado ao treinamento específico efetivado na fábrica ou em outros setores do sistema produtivo [...]” (FRIGOTTO, 2010, p. 165-166).

Sendo assim, tanto a formação/capacitação da força de trabalho docente incide/define o perfil social da força de trabalho que será engendrada no plano das relações sociais mais amplas, quanto o movimento no sentido contrário também será verdadeiro, ao passo em que se possa afirmar que há na escola um processo crescente de atuação no sentido de “desqualificar” os componentes que antes eram essenciais no domínio de determinadas atividades a partir das qualificações. O trabalhador docente não ficará imune a esse contexto que também definirá o seu perfil, não de forma determinista, mas enquanto orientação geral da ordem do capital.

Nesse contexto, retomamos a questão da formação profissional docente, que estará diretamente situada no movimento de mudanças e permanências do capital, posto a

necessidade de “[...] uma materialização do regime de acumulação, que toma a forma de normas, hábitos, leis, redes de regulamentação etc., que garantam a unidade do processo [...]” (LIPIETZ, 1986 apud HARVEY, 1992, p. 117). As normativas ensejadas pelo capital são campos de atuação onde a educação escolar e a atuação docente cumprem papel fundamental no âmbito da internalização e da reprodução do sociometabolismo do capital.

Retomando os escritos de Kuenzer (1999), mas agora voltado ao perfil docente, o modelo taylorista/fordista e as tendências pedagógicas que os acompanharam definiam um perfil de professor “[...] cujas habilidades em eloquência se sobrepunham à rigorosa formação científica que contemplasse de forma articulada, os conteúdos da área específica e da educação. De posse de um bom livro didático, e com alguma prática, tudo estaria resolvido [...]” (KUENZER, 1999, p. 168).

Esse modelo começa a se transformar a partir da década de 1990, orientado, especialmente, por organismos internacionais como o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e suas orientações sobre as políticas educacionais, sobretudo em países latino-americanos ou nos chamados países periféricos.

No caso brasileiro,

[...] a consecução das orientações emanadas dos relatórios internacionais se dá por mecanismos de adequação variados, dentre os quais as condicionalidades estabelecidas pelos organismos internacionais para concessão de financiamentos, pelas quais se estabelecem os eixos conceituais e as diretrizes da política a ser seguida [...] (FILHO, 2010, p. 213-214)

A partir de então, tornou-se lugar-comum colocar a educação como a principal responsável por formar pessoas cujos atributos essenciais atendessem às necessidades do mundo produtivo e às flexíveis demandas do mundo laboral. A educação assume, assim, o compromisso de promover a equidade social.

Retomando, uma vez mais, a redação do texto do Plano Nacional de Educação, em vigência entre os anos de 2001 a 2011, encontramos o seguinte:

A implementação de políticas públicas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação é uma condição e um meio para o avanço científico e tecnológico em nossa sociedade e, portanto, para o desenvolvimento do país, uma vez que a produção do conhecimento e a criação de novas tecnologias dependem do nível e da qualidade da formação das pessoas. A melhoria da qualidade do ensino, indispensável para

assegurar à população brasileira o acesso pleno à cidadania e a inserção nas atividades produtivas que permita a elevação constante do nível de vida, constitui um compromisso da Nação. Este compromisso, entretanto, não poderá ser cumprido sem a valorização do magistério, uma vez que os docentes exercem um papel decisivo no processo educacional. (BRASIL, 2001, s.p.)

Nesse trecho fica explícito os fins norteadores da educação: promover o desenvolvimento econômico do país pela integração nas atividades produtivas, via escolarização e investimento na formação docente como mediadora desse processo. Dessa forma, temos que o sucesso ou fracasso do processo educacional recai sobre o nível da qualificação docente e que o direcionamento das políticas públicas de formação inicial e continuada de professores, nessa perspectiva, direciona-se para o objetivo de inserção nas atividades produtivas e se distancia de um ideário educacional que contemple a formação humana omnilateral. Isto é, que contemple o ser humano e seu processo educativo em totalidade e não como útil/instrumental ligado à divisão técnica e social do trabalho.

Sendo assim, a educação assumindo o papel de força redentora passa a ser responsabilizada pelo panorama de dilemas sociais em que se encontra a sociedade, ao mesmo tempo em que parece ser dotada de potencial para ser força motriz do crescimento econômico, sobretudo para os países periféricos, situando e relacionando historicamente o atraso econômico desses países à sua deficiência de capital humano e ineficiência de seus sistemas educacionais. Segundo Filho (2010):

O argumento opera como uma espécie de metáfora religiosa, cuja finalidade é a ocultação, tanto das fontes do subdesenvolvimento, desemprego e pobreza dos países da periferia, quanto dos verdadeiros interesses dos países centrais da economia capitalista. Dessa maneira, a teoria do capital humano intentaria oferecer, antes de tudo, uma suposta justificativa “científica” para as desigualdades sociais. (FILHO, 2010, p. 229)

Há que se pontuar, nesse sentido, as diferenças substanciais entre a luta do movimento dos educadores pela sua formação e profissionalização, oriundas do debate mais amplo sobre a democratização da sociedade brasileira nos anos 1980 e o panorama atual da formação de professores em nosso país, assolada “[...] pelas determinações dos organismos internacionais que impõem aos diferentes países seus fins e objetivos, tornando-os subordinados às orientações políticas neoliberais e mais bem adequados às transformações no campo da reestruturação produtiva em curso.” (FREITAS, 2002, p. 138).

Nesse viés de análise, a década de 1980 no Brasil representou, no âmbito do movimento de educadores, um esforço de ruptura com o pensamento tecnicista que predominava na área da educação até então. O debate, que vinha maturando nos cursos de pós-graduação desde o final da década de 1960, produziu e evidenciou concepções sobre a formação de professores, destacando o caráter seu sócio-histórico e a necessidade de formação de um profissional com ampla compreensão da realidade de seu tempo, com uma postura crítica e propositiva que o permitiria interferir na transformação das condições da escola, da educação e da sociedade, contribuindo com o papel civilizacional da escola em contraposição ao seu uso útil/instrumental somente para formação/ampliação do assalariado.

Acompanhando o movimento de abertura política e social do período e o apelo para tentar reestabelecer os direitos democráticos no país, essa concepção emancipadora de educação e formação buscava avançar no sentido de superar as dicotomias presentes na formação acadêmica entre professores e especialistas, pedagogia e licenciaturas, especialistas e generalistas, acompanhando a escola na busca da democratização das relações de poder em seu interior e na construção de novos projetos coletivos (BRASIL, 2005).

Na contramão desse processo, o que ocorre na política de formação de professores no Brasil a partir dos anos 1990 se trata de uma mudança estratégica, vinculada ao conjunto de reformas educativas da educação básica, que se relacionavam com as mudanças em curso no capitalismo, de forma que:

A escola que preparou o trabalhador para um processo de trabalho assentado no paradigma industrial – o fordismo –, com a rígida separação entre a concepção do trabalho e a execução padronizada das tarefas, deixou de atender às demandas de uma nova etapa do capital. Essa escola passou a ser criticada e responsabilizada pelo insucesso escolar, pelo despreparo dos alunos ao término dos estudos, pela desvinculação dos conteúdos ensinados em relação às novas demandas oriundas do mundo do trabalho assentado no paradigma informacional. Da mesma forma, os professores passaram a sofrer profundas críticas, e a ser, de certo modo, responsabilizados por esse ‘fracasso’ escolar. A formação desses profissionais passou a ser vista como muito ‘teórica’, desvinculada de uma prática efetiva e afastada das demandas das escolas e da sociedade. Essas análises realizadas por alguns organismos internacionais, como o Banco Mundial, a Unesco, a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico, 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, p. 91)

Concomitantemente ao processo de reestruturação produtiva, ocorre o interesse em reestruturar a política educacional, bem como disseminar novos parâmetros de configuração

do trabalho docente, adequando-o aos novos paradigmas de regulação da força de trabalho – nomeadamente os novos paradigmas flexíveis. Entre os aspectos desses novos paradigmas, no que se refere ao trabalho docente, as ideias se sustentam sob três eixos principais: as teorias sobre o processo de proletarização docente, a descentralização administrativa das escolas e a formação continuada de professores. Nestes encontramos suporte teórico para aprofundarmos nossa discussão, conforme veremos a seguir.

2.1.1. O processo de proletarização docente

Ao nos referirmos ao processo de proletarização docente, esclarecemos que nosso entendimento a respeito da classe trabalhadora se articula com as teses de reafirmação da centralidade do trabalho na contemporaneidade. Tais teses reafirmam que, ainda que com mudanças advindas do processo histórico e da reorganização que o capitalismo articula, a relação entre capital e trabalho mantém o princípio da formulação de Marx (1963) de que o capitalista sobrevive da criação e retenção das taxas de mais-valia, em uma perspectiva que considera o trabalho como a fonte criadora do valor. Dessa forma, a chamada “classe que vive do trabalho”, termo utilizado por Antunes (1999, p. 103), diz respeito à totalidade daqueles que vendem sua força de trabalho em troca de salário.

Assim, ao buscar a compreensão histórica do trabalho docente, apropriamo-nos desse termo para designar uma noção contemporânea de classe trabalhadora, que passa por significativas modificações em relação ao proletariado industrial, mas que continua a dar validade ao conceito de proletariado utilizado por Marx (1963).

Nessa dimensão, enquadramos o trabalho docente, pois o professor sobrevive da venda de seu trabalho em troca de salário e, portanto, participa do processo de produção de mais-valia, ainda que não vinculado ao plano imediato, pois o trabalhador docente não produz uma mercadoria, mas participa da valorização do capital, como parte do processo de constituição dos mecanismos de reprodução e acumulação do capital (ABREU & LANDINI, 2003).

Ao se debruçar sobre as questões que dizem respeito à educação e seu papel no processo de criação de riqueza social, Marx (1984) explicitou que:

Se for permitido escolher um exemplo fora da esfera de produção material, então um mestre-escola é um trabalho produtivo se ele não apenas trabalha as cabeças das crianças, mas extenua a si mesmo para enriquecer o empresário. O fato de que este último tenha investido seu capital numa fábrica de ensinar, em vez de numa fábrica de salsichas, não altera nada na relação. O conceito de trabalho produtivo, portanto, não encerra de modo

algum apenas uma relação entre a atividade e o efeito útil, entre trabalhador e produto do trabalho, mas também uma relação de produção especificamente social, formada historicamente, a qual marca o trabalhador como meio direto de valorização do capital. (MARX, 1984, p. 106)

Dessa forma, vemos que, ao analisar a escola pública no contexto da sociedade do capital, temos de tomar o devido cuidado para não a relacionar diretamente ao processo de criação e extração de mais-valia, tal qual vimos no excerto acima. Entretanto, é preciso compreendê-la sob a forma indireta de valorização do capital, uma dinâmica que encontra no Estado o aparato mediador fundamental na medida em que atua, por exemplo, na e para a formação/capacitação da força de trabalho docente e cuja ação – a posteriori – incide/define o perfil social da força de trabalho que será engendrada no plano das relações sociais mais amplas.

Conforme Saviani (2013), a ação pedagógica que o professor exerce em suas várias características de ensino e supervisão só se realiza a partir de uma base material para exercício de seu trabalho, ou, conforme afirma Miranda (2006):

O conhecimento não é o único instrumento de produção necessário. Fora da instituição escolar não há exercício da docência. Portanto, a escola pública ou privada, ou ainda a empresa que oferece educação à distância são os principais meios de produção, sem os quais o conhecimento profissional do professor se iguala ao conhecimento profissional de um soldador sem seu equipamento de soldagem. (MIRANDA, 2006, p. 4)

Porquanto, na medida em que os professores foram perdendo suas qualificações e o controle de seu trabalho – processo que veio sendo exponencialmente acentuado a partir de meados da década de 1970, como parte do processo de reestruturação produtiva e suas correlatas formas de sociabilidade pró-capital e da ampliação do acesso à escola pelas camadas populares – a classe docente veio se configurando também como parte do proletariado, por similitude em características essenciais do processo de proletarização: o professor não possui o controle total de seu processo de trabalho, não dispõe dos meios de produção e sofre com o rebaixamento salarial e com condições precarizadas de trabalho. Ainda, conforme Miranda (2006):

Se a categoria de docentes já pertenceu à classe média na esfera econômica, gozando de status social, ou como grupo que realiza potencialmente trabalho intelectual e/ou de supervisão, ou ainda, visto como pertencente ao grupo de profissionais liberais, na atualidade, precisa de uma nova análise e, por conseguinte, uma nova definição de classe. A pauperização da categoria como um todo (e/ou sua proletarização) pode ter se dado de forma articulada

e simultânea à ascensão individual de cada professor. Ou seja, a categoria que foi perdendo o prestígio social ao longo das últimas décadas era formada majoritariamente pela classe média e as novas gerações que começaram a compor esta categoria têm sua origem, em geral, na classe trabalhadora mais explorada. (MIRANDA, 2006, p. 3)

O diferencial na contemporaneidade do trabalho capitalista, incluso, portanto, o trabalho docente, está no fato de que, agora, a partir do desenvolvimento de elementos subjetivos, o trabalho não depende de uma gerência formal externa, tal qual frisamos no sistema taylorista/fordista, mas impele que os próprios trabalhadores sejam também gestores da racionalização do processo produtivo. Embora tentem transparecer o contrário – um trabalho mais participativo –, continuam a manter as características fundamentais de alienação e estranhamento, fundamentais para o contínuo processo de acumulação do capital, em seu desenvolvimento combinado desigual, que não tem outra finalidade senão buscar cada vez mais a redução do tempo de trabalho necessário para a expansão do mais trabalho, apropriado individualmente.

O trabalho alienado, a partir do referencial de Marx (1963), configura-se em diferentes aspectos, que se enquadram tanto na alienação no resultado do trabalho, ou seja, na relação do trabalhador com os produtos de seu trabalho – o produto do trabalho é o trabalho que se fixou num objeto –, quanto no interior da própria atividade produtiva, no processo de fabricação desses produtos. Afinal, “[...] como poderia o trabalhador estar numa relação alienada com o produto de sua atividade, se não se alienasse a si mesmo no próprio ato da produção? [...] se o produto do trabalho é a alienação, a produção em si tem que ser a alienação ativa [...]” (MARX, 1963, p. 161-162).

O fundamento do trabalho alienado, portanto, é condição que o trabalhador cria para existência daquele que não trabalha e para existência da propriedade privada, visto que se o produto de seu trabalho não lhe pertence e se não tem controle sobre o próprio processo de trabalho, a quem pertence? “[...] a outro homem distinto do trabalhador” (MARX, 1963, p. 167).

Dessa forma, temos os seguintes aspectos sobre o trabalho alienado, conforme Marx (1963): 1) A relação do trabalhador ao produto do trabalho como a um objeto estranho, que o domina; 2) A relação do trabalhador à própria atividade como a alguma coisa estranha, como uma atividade dirigida contra ele, que não lhe pertence e da qual ele não tem domínio; 3) A relação do homem em relação à dimensão genérica do homem, quando a vida se revela simplesmente como meio de vida; e 4) a alienação do homem em relação aos outros homens, no não reconhecimento da humanidade genérica comum. Todos esses aspectos reunidos

levam a compreensão de que processo de trabalho alienado pressupõe vida alienada, o homem estranho a si próprio.

Contudo, de que forma esse processo está presente no trabalho docente, já que o professorado não corporifica objetivamente trabalho em mercadoria? Nesse caso, sobre as atividades de ensino, enquanto produção não material, Saviani (2013) as define como sendo aquelas em que o produto não se separa de seu produtor, mas que “[...] implica uma materialidade e esta materialidade condiciona o seu desenvolvimento [...]” (p. 91). A exemplo, o autor escreve sobre a produção de um disco, que é material, mas que contém músicas que, enquanto tal, são resultados não materiais, mas que se vinculam por meio da materialidade. Sendo assim, no trabalho docente, a dimensão da alienação se refere à própria perda de sentidos do trabalho docente. A escola serve para quem? O conhecimento está a serviço de quê? Qual é a função social da escola e, conseqüentemente, do professor? Tais questões são dimensões do estranhamento social que se reproduzem no cotidiano.

O estranhamento social, portanto, diz respeito às formas de reprodução social no cotidiano. A partir de Agnes Heller (1972) e sua visão do cotidiano, ele é entendido como lugar privilegiado de apreensão do processo histórico, onde se encontram as atividades necessárias à sobrevivência humana. Dessa forma, o cotidiano é entendido como a vida de todos os dias, os mesmos hábitos, os gestos, os afazeres. Como estão inseridos no plano da rotina, da repetição, “[...] é mais o gesto mecânico e automatizado que os dirige que a consciência [...]” (NETTO & CARVALHO, 2012, p. 23). Por isso, o cotidiano, inserido no plano da imediaticidade, aparece de forma estranhada, porque aparece como fenômeno e é preciso buscar a essência que relaciona todas as expressões fenomênicas da realidade (KOSIK, 1976). Assim, numa abordagem marxiana temos que:

Marx e Engels (2007) ao usarem a dialética objetivam suprimir a imediaticidade e a pretensa independência com que o fenômeno surge, subsumindo-o a sua essência. Com a dialética os elementos cotidianos deixam de ser naturalizados e eternizados, passando a ser encarados como sujeitos da práxis social da humanidade. Neste sentido, a dialética é um esforço para perceber as relações reais (sociais e históricas) por entre as formas estranhadas com que se apresentam os fenômenos (ZAGO, 2013, p. 113-114).

A vida cotidiana é caracterizada, então, como o “[...] conjunto de atividades que caracteriza a reprodução dos homens singulares que, por seu turno, criam a possibilidade da reprodução social [...]” (NETTO & CARVALHO, 2012, p. 26). Nesse caso, ainda que a cotidianidade se expresse de formas diferenciadas para diferentes classes ou grupos sociais a

que os indivíduos pertencem, de forma geral, quando tratamos da reprodução de determinada sociabilidade hodierna, referimo-nos a reprodução do modo capitalista de produção, inscrita na vida cotidiana, no ser genérico, na totalidade social – embora a vida cotidiana tenha a aparência de particularizada para os indivíduos. No cotidiano, “o ‘horizonte’ – obscuramente intuído – de uma realidade indeterminada como todo constitui o pano de fundo inevitável de cada ação e cada pensamento, embora ele seja inconsciente para a consciência ingênua [...]” (KOSIK, 1976, p. 15).

Logo, quando nos referimos a tese sobre a proletarização do trabalho docente, esta procura se sustentar, de fato, em uma aproximação das condições da classe operária com a dos professores a partir da perda por parte dos professores daquelas “[...] qualidades que faziam deles profissionais, ou, ainda, a deterioração daquelas condições de trabalho nas quais depositavam suas esperanças de alcançar tal status. É esse o fenômeno que passou a ser chamado de proletarização [...]” (CONTRERAS, 2012, p. 37-38). Há, portanto, um processo de esvaziamento da figura do trabalhador docente como detentor de conhecimento, que está impresso na vida cotidiana.

Essa discussão encontra respaldo nas teses centrais de Braverman (1981) ao tratar sobre a apropriação do conhecimento pelo capital, convertido e aplicado no aparato tecnológico, em oposição aos conhecimentos que o trabalhador vai perdendo ao longo do processo de trabalho, que lhe retira, de forma cada vez mais acentuada, controle sobre seu trabalho ou sobre a produção e que reverbera em maior exploração do capital, a partir da separação entre concepção e execução, ou seja, entre trabalho manual e trabalho intelectual. Outrora, esse contexto exposto pelo autor era marcado pelo aparato produtivo de base fordista/taylorista, no entanto, seus argumentos não perderam validade nas demandas flexíveis dos novos aparatos produtivos.

Nas últimas décadas o que se observou na literatura educacional é que houve um considerável aumento das atribuições a que as instituições escolares têm de dar conta – um movimento que foi acompanhado pela ampliação do acesso das camadas populares ao ensino formal, a partir do final da década de 1980. Houve, nesse sentido, um incremento de responsabilidades no trabalho docente que passa a não se limitar estritamente com a sala de aula e a relação de ensino e aprendizagem, mas também com a gestão escolar, a comunidade escolar, os projetos pedagógicos, as questões psicoafetivas do alunado, etc. Em síntese, pode-se dizer que passaram a ser responsabilidades das instituições escolares e do corpo docente a resolução de uma série de dilemas sociais.

Dessa forma, um dos componentes essenciais desse processo de proletarização e flexibilização do trabalho docente se refere ao incremento de responsabilidades que passam a fazer parte do trabalho dos professores, exigindo sua colaboração, sem que isso signifique aumento de remuneração ou incremento de melhores condições de trabalho e no que Braverman definirá como “[...] perda na capacidade de realizar todas as etapas e tarefas da profissão docente, e pelas formas de descontrolo sobre o coletivo docente instituídas com o tecnicismo [...]” (BRAVERMAN, 1981, p. 235).

Temos como exemplo desse incremento de responsabilidade no trabalho docente a redação do texto da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica (2005), no que se refere às atribuições pertinentes a formação e ao trabalho docente e que demonstra as variadas atividades das quais o professor se torna responsável:

O professor, como profissional da educação, a quem compete participar da elaboração da proposta pedagógica da escola, zelar pela aprendizagem dos alunos, participar efetivamente do planejamento e das avaliações das atividades escolares e de articulação com a comunidade, deve também ser sujeito de seu próprio desenvolvimento profissional. Isto é, compete a este profissional participar ativamente dos programas, projetos e ações de formação continuada que visam qualificar o trabalho docente. Para garantir o cumprimento a essas orientações legais compete aos sistemas de ensino instituir políticas voltadas à garantia das condições de trabalho dos profissionais da educação. (BRASIL, 2005, p. 17)

Nesse sentido, entram em debate questões importantes sobre a profissionalização docente. A definição dos professores sob a nomenclatura de “profissionais da educação” ganhou notoriedade nos estudos sobre o magistério e sua formação e valorização social a partir da década de 1990, aparecendo, então, em diversos documentos que tratam desta temática, como nas Orientações gerais para a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2005), na redação do Documento Final da Conferência Nacional de Educação - CONAE de 2010 (BRASIL, 2010), na Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2001b), entre outros.

Segundo Contreras (2012), o sentimento de profissionais por parte dos professores expressa uma série de características que normalmente eles assimilam como se pertencessem por direito próprio ao seu trabalho. Entre elas estão as reivindicações de condições de trabalho como a remuneração, as horas de trabalho, a facilidade para atualização e o reconhecimento de sua formação permanente – tudo isto em conformidade com a importância da função social que cumprem.

Por outro lado, o reconhecimento de si como profissionais expressa também a tentativa de reconhecimento social, isto é,

[...] como dignos de respeito e como especialistas em seu trabalho e, portanto, a rejeição à ingerência de ‘estranhos’ em suas decisões e atuações. Isso significa, ao menos em um certo sentido, ‘autonomia profissional’, mas também dignificação e reconhecimento social de seu trabalho, sobretudo em épocas em que se sentem questionados pelos pais nos conselhos escolares. (CONTRERAS, 2012, p. 60)

Assumir para si as condições de profissionalidade, requerendo, inclusive, um status social que há tempos o professorado perdeu, ressaltando o sentido de importância e de autonomia dos professores no exercício de seu trabalho é, à primeira vista, um importante elemento de valorização docente. Conforme destaca Oliveira (2004), a profissionalidade foi, de fato, bandeira de luta do movimento docente, em um momento de urgência de defesa contra o crescente movimento de desqualificação e desvalorização de seu trabalho.

A discussão que se colocava à época está relacionada, então, à busca de uma autoproteção dos professores e demais trabalhadores da educação por meio da luta pela profissionalização. A ameaça de proletarização, caracterizada pela perda de controle do trabalhador (professor) do seu processo de trabalho, contrapunha-se à profissionalização como condição de preservação e garantia de um estatuto profissional que levasse em conta a auto regulação, a competência específica, rendimentos, licença para atuação, vantagens e benefícios próprios, independência etc. A discussão acerca da autonomia e do controle sobre o trabalho é o ponto fulcral. Assim, a profissionalização aparece nesse contexto como uma saída defensiva dos trabalhadores da educação aos processos de perda de autonomia no seu trabalho e de desqualificação. (OLIVEIRA, 2004, p. 1133)

No entanto, sob o ponto de vista de Contreras (2012), na inexistência dessa autonomia, a profissionalidade não faz nada senão mascarar a realidade, revesti-la com uma roupagem nova, sem superar as dificuldades essenciais. Uma das formas sugeridas pelo autor para discutir essa questão é partir das qualidades profissionais do ensino a partir da sua negação, isto é, a partir do que, como ocupação trabalhista, supõe-se ausente ou perdido. Eis aí a tese básica da proletarização de professores: o trabalho docente sofreu uma subtração progressiva de uma série de qualidades que conduziram os professores à perda de controle e sentido sobre o próprio trabalho, ou seja, à perda de autonomia e “[...] o que está em jogo na perda de autonomia dos professores é tanto o controle técnico ao qual possam estar submetidos como a desorientação ideológica à qual possam se ver mergulhados [...]” (CONTRERAS, 2012, p. 37) – mais uma das dimensões do já mencionado processo de alienação.

O debate sobre a tese da proletarização docente, embora divida posições, autores como Apple (1995) e Contreras (2012), entre outros, de forma geral, defendem que do ponto de vista da análise do processo de racionalização das empresas e da produção em geral é possível traçar uma semelhança cada vez maior entre o processo de proletarização geral da força de trabalho e os professores, pois aqueles compreendem que a lógica racionalizadora produtiva transcende o espaço fabril e se encontra também na educação, como parte da lógica do processo de acumulação do capital, de forma ampla.

São três os conceitos fundamentais para entender o processo de proletarização profissional docente: a separação entre concepção e execução no processo produtivo, onde o trabalhador passa a ser um mero executor de tarefas sobre as quais não decide; a desqualificação, como perda dos conhecimentos e habilidade para planejar, compreender e agir sobre a produção; e a perda de controle sobre seu próprio trabalho, ao ficar submetido ao controle e às decisões do capital (CONTRERAS, 2012).

O controle pode estar presente de forma mais escancarada quando a figura do professor é a de um agente passivo, que cumpre as ordens que chegam verticalmente para a escola, cabendo ao seu trabalho aplicar aquilo que havia sido previamente estabelecido por intelectuais e especialistas, separando a concepção da execução no trabalho educativo. Nesse contexto:

A autonomia, mais do que uma pretensão para os professores, poderia chegar a ser um estorvo na realização fiel das reformas esboçadas. As modificações que os professores poderiam introduzir nas inovações planejadas significavam um fracasso, uma adulteração das mesmas, e era necessário contê-las. Planejar bem uma inovação era reduzir ao máximo a possibilidade de que fosse ‘deformada’ pelos professores. (CONTRERAS, 2012, p. 252-253)

No Brasil, assim como em outros países da América Latina, esse contexto pode ser observado no período de ditadura militar, quando o Estado centralizava todas as decisões sobre o currículo, as práticas pedagógicas, os objetivos e encaminhamentos a serem percorridos por professores e instituições. A partir da abertura política da década de 1980, esse cenário começou a mudar progressivamente, acompanhando o cenário internacional.

Houve, então, uma significativa mudança sobre a perspectiva da autonomia dos professores, tanto na literatura pedagógica, quanto nas formulações ideológicas e estratégias políticas sobre a educação e o trabalho docente. Grande parte dessa mudança foi baseada na “[...] aceitação por parte da comunidade de pesquisadores de que os professores não

poderiam ser compreendidos o suficiente em termos de suas condutas ou como simples aplicadores de diretrizes” (CONTRERAS, 2012, p. 255). Essa constatação, mais propriamente, deriva também da constatação da falha de algumas políticas que encontravam uma resistência natural quando se chocavam com o cotidiano docente, muitas vezes distante daqueles que as haviam formulado.

Nessa mudança de perspectiva, o pilar principal era de que não bastavam as mudanças curriculares e não bastava que o sucesso ou fracasso de determinadas inovações educacionais fossem pensadas como simples falhas de comunicação entre especialistas e professores, porque os professores e as próprias instituições escolares são elementos vivos e variáveis, genuinamente, do mesmo modo em que são afetados por diferentes propostas de inovação, também são mediadores e transformadores dessas propostas. Cada escola, cada comunidade e cada professor encontra necessidades diferentes em diferentes contextos, o que torna as mudanças padronizadas formuladas por agentes exteriores ao cotidiano escolar pouco eficaz.

Contreras (2012), nessa perspectiva, levanta uma questão: essa mudança de perspectiva supõe realmente mais autonomia para os professores? O autor expõe que existe uma noção ambígua de autonomia, pois ao mesmo tempo em que maiores exigências para a realização de seu trabalho, passam a estar nas mãos dos professores os parâmetros usados para definir a melhoria educativa continuam nas mãos dos especialistas e políticos que esboçam outro tipo de influência sobre as escolas e professores.

Se antes tratava-se de introduzir produtos acabados (materiais didáticos, uma técnica docente, um projeto curricular), agora se tende a introduzir as estratégias e processos (formação nas escolas, desenvolvimento participativo, reflexão sobre a prática etc.) que se espera que conduzam os docentes a elaborarem seus próprios produtos. Isto significa mais autonomia profissional ou uma mudança de lugar do controle: do controle dos produtos para o controle dos processos? (CONTRERAS, 2012, p. 258)

Todavia, o controle também pode estar presente de forma mais sutil e operar, justamente, pela cooptação do engajamento profissional moral, sem que isso corresponda, necessariamente, a maior autonomia profissional, no sentido de promover mudanças, pois a instituição escolar não atua separadamente das demais instâncias da sociedade.

Ainda, com base em Derber (1982 apud CONTRERAS, 2012, p. 47), no caso dos trabalhos que têm um componente intelectual, como no caso do trabalho docente, existe uma “cooptação ideológica” amparada pela “desensibilização ideológica”, que supõe o não reconhecimento da perda de controle sofrida por esses trabalhadores e que procura se

compensar pela valorização técnica e racional dos docentes. “O importante não é o valor de seu trabalho, mas, sim, realizá-lo cientificamente [...]”. Essas respostas acomodatórias significam:

Uma reformulação dos fins e objetivos morais, de maneira que acabem sendo compatíveis com aqueles pretendidos pela organização para a qual se trabalha. Dessa maneira, não se renuncia aos valores, mas se acomoda ao que realmente a tarefa se propõe, identificando-se com os fins da organização. (CONTRERAS, 2012, p. 47)

As problemáticas apontadas na passagem acima se entrelaçam com uma dimensão importante sobre o trabalho docente, que se refere a intensificação do trabalho, outro elemento da proletarianização docente, que tem sido objeto de estudo de vários autores tanto no âmbito educacional, quanto na sociologia do trabalho de forma geral.

2.1.2. Intensificação do Trabalho Docente

A intensificação do trabalho docente tem sido uma tendência constatada em vários estudos contemporâneos sobre a educação, seja no âmbito da educação básica, seja no nível superior, embora cada uma delas resguarde suas singularidades, ambas estão em consonância com o movimento geral de intensificação do trabalho na contemporaneidade, afinal, enquanto trabalho inserido no capitalismo, o trabalhador docente participa da lógica do capital e de suas contradições. Para fins de esclarecimento, neste trabalho estamos nos referindo à intensificação do trabalho docente na educação básica.

Por intensificação, segundo Dal Rosso (2008, p. 22), entende-se “[...] trabalhar mais densamente, ou simplesmente trabalhar mais, [...] supõe um esforço maior, um empenho mais firme, um engajamento superior, um gasto de energias pessoais para dar conta do *plus*, em termos de carga adicional ou de tarefa mais complexa [...]”.

Nas palavras de Apple (1995), em seus estudos sobre o movimento de mudanças no trabalho docente no contexto estadunidense, a partir das reformas educacionais empreendidas nos anos de 1980, a intensificação do trabalho docente representa uma das formas pelas quais os privilégios de trabalho dos trabalhadores da educação foram deteriorados. Para Oliveira (2013, p. 52) “Existe certo consenso de que a profissão docente, referindo-se aos profissionais que atuam na educação básica, sofre um processo de desvalorização há décadas, sendo que a condição desses profissionais é muito variável no país [...]”.

Entre seus estudos na área, Oliveira (2013) destaca que o termo valorização docente, tão comumente veiculado atualmente, reúne quatro importantes elementos: a remuneração, a carreira, as condições de trabalho e a formação inicial e continuada. Dentre estes, a autora afirma ser os processos de formação inicial e continuada, ou a chamada formação em serviço, um dos principais elementos que têm sido levados em consideração, quando se trata da temática sobre valorização docente. Essa ênfase, no entanto, não se trata de uma particularidade do cenário brasileiro, mas vem acompanhada de orientações de organismos internacionais que têm direcionado tais políticas, conforme:

Observa-se uma centralidade às políticas docentes na última década pelos organismos internacionais, em especial a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) e a OCDE que têm atribuído maior ênfase à formação e à avaliação como fatores determinantes na melhoria da profissão docente e, conseqüentemente da educação, que aspectos relativos às condições de trabalho, carreira e salários. (OLIVEIRA, 2013, p. 54-55)

Tendo por base tais elementos, retomamos o conceito de intensificação do trabalho, que nos remete não somente às bases materiais de que objetivamente houve um acréscimo de funções no trabalho docente nos últimos anos, mas, principalmente, no plano da subjetividade. Posto que há centralidade na figura do professor como responsável pela melhoria da educação e o enfoque na melhoria de sua formação, deslocando o foco das estruturas e das relações sociais que envolvem o contexto escolar, passam as dificuldades dos professores como problemas de formação e falta de preparo profissional.

O plano da subjetividade não se trata de questões meramente individuais ou de um viés restritamente psicológico, que possam ser analisados em cada indivíduo isolado, mas versa sobre a relação entre os determinantes macrossociais que fazem parte da construção das individualidades dos professores enquanto classe, inserida em determinadas relações de trabalho, na fase atual contemporânea da sociedade capitalista (MARX, 1963; GRAMSCI, 2011). Porquanto, trata-se da compreensão de que a vida do indivíduo e o próprio indivíduo é sempre ser particular e ser genérico, conforme o exemplo a seguir:

Por exemplo, as pessoas trabalham - uma atividade do gênero humano -, mas com motivações particulares; têm sentimentos e paixões - manifestações humano-genéricas -, mas os manifestam de modo particular, referido ao eu e a serviço da satisfação de necessidades e da teleologia individuais; a individualidade contém, portanto, a particularidade e a genericidade ou o humano genérico. (PATTO, 1993, p. 125)

Dessa forma, temos que, por um lado, há uma crescente culpabilização docente pelo fracasso educacional, por outro, a crença de que resolvidos os problemas de formação – que também não se trata de tarefas simples, visto os longos anos em que esse debate vem sendo travado entre os intelectuais da área – todas as demais demandas educacionais estariam supridas por “super-heróis”, não professores.

A qualidade da educação depende da qualidade das escolas, e estas, por sua vez, dependem de que os professores se comprometam com elas, de que trabalhem em colaboração com seus colegas para sua permanente melhoria, atendendo às necessidades do contexto e respondendo às demandas. O trabalho dos professores já não se circunscreve à sala de aula e aos alunos concretos para os quais ensina, mas agora abrange a preocupação com a escola como unidade educacional. A responsabilidade das escolas públicas (de sua evolução, de sua qualidade e de seu futuro) já não é somente do Estado, mas também da equipe de professores que nelas trabalha. A avaliação que hoje possa ser feita sobre a qualidade de uma escola ou de uma instituição não poderá se dissociar da avaliação sobre a qualidade de seus professores. (CONTRERAS, 2012, p. 264)

Decorrem do contexto enunciado acima os processos pelos quais se cobram cada vez mais engajamento do trabalhador docente, requerendo, para isto, dos artificios da profissionalidade. Por isto, tal premissa de estímulo contínuo ao engajamento profissional se vincula a lógica introduzida na produção a partir do modelo toyotista, que pressupõe um envolvimento cada vez maior do trabalhador, agora subvertido a “colaborador”. Assim, o novo perfil do “professor/colaborador” se vincula a sua disposição em estar sempre atento às mudanças e às novas exigências que delas decorrem, buscando cada vez mais realizar novos cursos e atividades que lhe confirmem os atributos do “bom profissional”. A “eficiência” do professor passa a se relacionar, então, a sua capacidade de adaptabilidade às mudanças.

O que se nega, nesse contexto, são as condições objetivas de autonomia profissional, não no sentido ingênuo da possibilidade de autonomia em relação ao capital, mas na possibilidade de uma dimensão formativa de qualidade, que permita pensar a escola como espaço de contradições que fazem parte do conjunto social no qual está inserida e na possibilidade de pensar a escola “para além do capital” (MÉSZARÓS, 2008).

2.1.3. Descentralização Administrativa

Outro importante componente que participa das transformações da escola e do trabalho docente nas últimas décadas se refere às reformas de descentralização administrativa

empreendidas no cenário nacional, como parte das reformas educacionais como um todo. No Brasil, segundo estudiosos das reformas dos sistemas de ensino, parece coexistir uma lógica em que a descentralização convive com alguns resquícios do antigo modelo centralizado. Logo, de um lado, permanece um sistema centralizado, financiado e regulado pelo Estado, de outro, a de um sistema descentralizado que, ainda que supervisionado pelo Estado, tem a sua organização dependente da iniciativa privada, amparado na ascensão das teorias neoliberais (CHIZZOTTI & PONCE, 2012).

Essa coexistência de modelos é analisada pelo viés do estudo sobre as origens da organização dos Estados Nacionais e dos sistemas escolares, bem como suas atribuições e finalidades. Segundo essa análise, o sistema brasileiro de ensino se enquadra, em suas origens, a de um sistema centralizado, financiado e regulado pelo Estado, desenvolvido sobretudo na Alemanha, França, Holanda e Suíça, na primeira metade do século XIX, que influenciou sistemas de educação contemporâneos europeus e latino-americanos. Nessa tradição:

[...] a educação é monopólio estatal, está onipresente na ação do Estado, cabendo-lhe a oferta de um ensino gratuito que pretende atender ao ideal de universalidade como fundamento da democracia e da formação da cidadania, de modo a assegurar o que se considera conhecimentos básicos indispensáveis a todos os cidadãos. (CHIZZOTTI & PONCE, 2012, p. 26)

Em contrapartida, no plano social, a emergência da mundialização¹ implicou na criação sistêmica de novos organismos locais e mundiais que atuam diretamente na gestão/organização de instituições como escolas, órgãos e repartições públicas – um processo que, ao ampliar o vernáculo corrente, tem seu significado semântico diretamente relacionado às transformações do mundo do trabalho. No plano educacional, essas transformações se tendenciaram na tradição de extração liberal, contando com um plano descentralizado, cabendo ao Estado apenas supervisioná-lo, já que sua organização é proposta prioritariamente pela iniciativa privada (CHIZZOTTI & PONCE, 2012).

Considerando a análise dos autores, o que se percebe no contexto educacional brasileiro é uma coexistência conflituosa entre essas duas tradições, o que dificulta a elaboração de um projeto sólido e claro em longo prazo, visto que o encontro dessas duas

¹ Por mundialização, entendemos a expansão do processo civilizatório do capital em sua esfera política, econômica e social em escala mundial, que caracteriza a fase atual do sistema capitalista. A mundialização relaciona-se, então, à expansão da produção, de mercados e, conseqüentemente, dos ditames de sociabilidade do capitalista (CHESNAIS, 1996). “A mundialização resulta, antes de tudo, da necessidade das grandes empresas, sobretudo, de internacionalizar suas atividades produtivas e de serviço. Ao mesmo tempo, produzir no estrangeiro apresentava-se como uma possibilidade de contornar as barreiras às trocas comerciais e se beneficiar de acesso direto aos mercados de interesse para realização de suas atividades de base [...]” (SANTOS, 2014, p. 108-109).

tradições históricas gera propostas curriculares híbridas e contraditórias, fazendo do currículo um campo constante de disputas. O modelo de gestão descentralizado abre brechas para o financiamento privado de propostas políticas para educação, dessa forma, “[...] tais estratégias possibilitam arranjos locais como a complementação orçamentária com recursos da própria comunidade assistida e de parcerias [...]” (OLIVEIRA, 2004, p. 1131).

Por vezes, a descentralização é entendida como autonomia das instituições, no entanto, trata-se de uma autonomia aparente, que tão somente precariza os recursos para escola. Os programas de avaliação dos sistemas de ensino, por exemplo, mantêm-se centralizados. Eles mantêm seus parâmetros sujeitos às premissas de agências de financiamento internacionais como o Banco Mundial, caracterizando-se como um processo externo à escola, desconsiderando, nesse momento, os pressupostos sobre autonomia das instituições de ensino e do corpo docente.

Tal situação se emprega, então, naquilo que Kosik (1976, p. 11) denomina como pseudoconcreticidade: “[...] o mundo dos fenômenos externos, que se desenvolvem à superfície dos processos realmente essências; o mundo do tráfico e da manipulação, isto é, da práxis fetichizada dos homens [...]” ou para melhor enquadrarmos em nosso contexto, trata-se da autonomia fetichizada.

Nesse sentido, os instrumentos de avaliação externos à escola, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) “[...] mais do que o controle da ‘qualidade’ da educação, legitimam os parâmetros preestabelecidos no núcleo central da burocracia estatal [...]” (FALLEIROS, 2005, p. 219).

A implantação de sistemas centralizados de avaliação, que geram a regulação da educação escolar, é incorporada à escola brasileira, que para atender a essa demanda, aproxima-se, em seu funcionamento, de modelos empresariais de gestão e incorpora iniciativas privadas. Esse modelo adentra o Brasil solicitando resultados mensuráveis e rápidos para manter o país em condições de competir internacionalmente. (CHIZZOTTI & PONCE, 2012, p. 33)

Nessa lógica, todas as variáveis sobre a comunidade escolar, como o perfil socioeconômico, a estrutura familiar, as condições de trabalho do corpo docente e da própria instituição perdem o sentido, quando o que importa são os dados quantitativos e as médias alcançadas nas avaliações.

Outra análise importante é que, ao descentralizar suas medidas, o Estado não propicia somente que as instituições de ensino possam repensar as políticas de forma a atender suas particularidades sociais, culturais e pessoais, mas influencia também em outra importante questão: desloca os conflitos sociais do plano geral para o plano local. Ou seja, individualiza o que antes era de responsabilidade do Estado: a qualidade e o financiamento da educação. Se antes eram responsabilidades atribuídas ao poder público, porque que diziam respeito à educação como um todo, são agora vistas de forma particularizada, a partir das descentralizações administrativas. Sendo assim, serão as escolas que fracassarão ou obterão êxito, serão os professores os culpados pelos baixos índices do ensino, serão eles os responsáveis pela deterioração social e não as políticas econômicas e sociais (CONTRERAS, 2012).

Ao realizar tal feito, o Estado “[...] situa o conflito diretamente nos que devem geri-lo e tomar decisões concretas perante ele. O currículo descentralizado e a autonomia das escolas pode ser, portanto, o lugar em que os conflitos se diluem ou se reduzem a casos particulares [...]” (CONTRERAS, 2012, p. 273).

Nesse sentido, Contreras (2012, p. 292) escreve sobre a redefinição da meritocracia escolar, atrelada a ideia de descentralização administrativa das instituições. Ele esclarece que, ao aumentar a responsabilidade das escolas, ficou socialmente estabelecido um novo princípio para qualificar as escolas como capazes ou incapazes, bem como definir seus professores em bons ou ruins, a partir dos resultados alcançados pelos sistemas de avaliação.

Dessa forma, as demandas escolares, tais como infraestrutura e sua manutenção, são colocadas em segundo plano, eximindo o poder público de sua responsabilidade na garantia da qualidade da educação. Cabe às escolas e a comunidade escolar criar condições, a partir de formulações de “flexibilidade”, “engajamento” e “criatividade” e dar conta da melhoria dos índices educacionais, com número cada vez mais reduzido de recursos.

O aparato midiático tem papel fundamental na veiculação desse ideário. Tomemos como exemplo uma matéria publicada na Revista Veja, com grande circulação no país. A matéria de Mailson de Nóbrega, economista brasileiro, tem como título: “O problema da educação não é falta de dinheiro — é falta de gestão adequada dos recursos que temos [...]” (NÓBREGA, 2013). Nela, o economista reitera críticas aos jovens que saíram às ruas para “pedir mais dinheiro para o setor”, utilizando crítica já veiculada na edição de junho de 2013 pelo Jornal, O Estado de São Paulo, qual trazia o seguinte:

Pleiteiam mais verbas sem se dar conta da podridão do sistema. Mais do que verbas, é urgente uma completa revisão das instituições educativas vigentes. A começar pela reeducação dos educadores, que, na maioria das vezes, ignoram o que estão a ensinar (GIANNOTTI, 2013, s.p.).

Dessa forma, questiona-se, por exemplo, a prioridade de investimentos maiores do PIB para educação, pois “[...] a ideia está contaminada pelo hábito de esperar que a despesa pública resolva qualquer problema [...]” (NÓBREGA, 2013, s.p). Logo, tal ideário acaba por definir e disseminar que o problema da educação está centralizado em problemas de gestão de recursos e no acomodo de educadores que precisam ser “reeducados” – reeducados nos moldes que demonstraremos a seguir.

2.2. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Sobre a “reeducação” do trabalho docente, abordaremos, então, a questão de sua formação profissional. A partir do exposto por Freitas (2002), a formação continuada dos professores se configura como “[...] uma das dimensões importantes para a materialização de uma política global para o profissional da educação, articulada à formação inicial e a condições de trabalho, salário e carreira [...]” (FREITAS, 2002, p. 148).

No entanto, segundo crítica da autora, a ideia expressa em documentos oficiais de que a formação continuada deve ser *dever* do Estado e das instituições contratantes públicas e privadas e *direito* dos professores se encontra invertida nas políticas educacionais atuais, pois “[...] 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, 2002, p. 149).

Para elucidar tal pensamento, recorreremos novamente à redação do texto do Plano Nacional de Educação (2001-2010):

A valorização do magistério implica, pelo menos, os seguintes requisitos: uma formação profissional que assegure o desenvolvimento da pessoa do educador enquanto cidadão e profissional, o domínio dos conhecimentos objeto de trabalho com os alunos e dos métodos pedagógicos que promovam a aprendizagem; um sistema de educação continuada que permita ao professor um crescimento constante de seu domínio sobre a cultura letrada, dentro de uma visão crítica e da perspectiva de um novo humanismo; jornada de trabalho organizada de acordo com a jornada dos alunos, concentrada num único estabelecimento de ensino e que inclua o tempo necessário para as atividades complementares ao trabalho em sala de aula; salário condigno, competitivo, no mercado de trabalho, com outras ocupações que requerem nível equivalente de formação; compromisso social

e político do magistério. Os quatro primeiros precisam ser supridos pelos sistemas de ensino. O quinto depende dos próprios professores: o compromisso com a aprendizagem dos alunos, o respeito a que têm direito como cidadãos em formação, interesse pelo trabalho e participação no trabalho de equipe, na escola. (BRASIL, 2001, s.p.)

Desse modo, ao mesmo tempo em que anuncia, mais uma vez, os prelúdios das condições materiais essenciais para que o magistério exerça um bom trabalho e ressalte de forma crítica a necessidade, por parte do educador, do domínio dos conhecimentos e métodos pedagógicos, finaliza por elucidar a importância do compromisso social e político do magistério, seu interesse pelo trabalho, com ênfase no trabalho em equipe desenvolvido pela escola.

Em outras palavras, o que o texto anuncia é que, ainda que todas as questões sobre salário, carreira, condições de trabalho e formação não sejam cumpridas no âmbito da competência dos sistemas de ensino e suas instâncias, isto é, que persistam as históricas demandas de financiamento das propostas educacionais, haja vista, por exemplo, que a meta de aplicação dos 5.5% do PIB para educação até 2003, o que já estava aquém da proposta dos 7% iniciais, não chegou nem mesmo a ser atingida até o período final de vigência do PNE (2001-2010), o trabalhador docente, a partir do compromisso moral que a profissão exige, deve sentir-se motivado e compromissado em superar todos os entraves educacionais, exigindo-lhes o máximo de empenho e dedicação ao trabalho. No quadro geral de precarização das condições de trabalho e salário docente, a prerrogativa se caracteriza no plano da autonomia docente formal, mas não real. E o compromisso moral do Estado com a educação?

A título de exemplo dessa perspectiva tecnocrática formal sobre o professorado, no eixo IV do documento elaborado a partir do Conselho Nacional de Educação - CONAE 2010, que trata sobre a formação e valorização dos profissionais da educação, existe um claro posicionamento ideológico na adoção do termo “profissionais da educação” em detrimento de “trabalhadores da educação”, conforme o próprio texto do documento procura esclarecer:

O termo trabalhadores/as da educação se constitui como recorte de uma categoria teórica que retrata uma classe social: a dos/das trabalhadores/as. Assim, refere-se ao conjunto de todos/as os/as trabalhadores/as que atuam no campo da educação. Sob outro ângulo de análise, ancorado na necessidade política de delimitar o sentido da profissionalização de todos/as aqueles/as que atuam na educação, surge o termo profissionais da educação, que são, em última instância, trabalhadores/as da educação, mas que não, obrigatoriamente, se sustentam na perspectiva teórica de classes sociais. (BRASIL, 2010, p. 77)

Na análise realizada por Freitas (2002), tal posicionamento nada mais é do que “[...] a negação de considerações analíticas acerca de uma sociedade que, não obstante tentativas de mascaramento, continua sendo uma sociedade de classes.” (FREITAS, 2002, p. 25). A autora salienta, ainda, que a perspectiva teórica de classes sociais de menor disseminação é o marxismo. Nesse contexto, os professores se distanciam de qualquer perspectiva de transformação social, em prol de uma racionalidade técnica e burocratizada.

Sobre a racionalidade técnica, no cenário de mudanças entre a virada do século XX e início do século XXI, a noção de competência se torna um importante paradoxo nas transformações que o capital promoveu nas últimas décadas e dissemina-se para a totalidade social. Essa noção parece adquirir uma polissemia tamanha que fica difícil defini-la em um único contexto. O que se verifica é que “[...] apesar de todo discurso ideológico em torno das políticas continuadas de formação profissional, da competência e da empregabilidade nas décadas recentes, verifica-se um crescimento do desemprego, seja nos países desenvolvidos ou nos ditos emergentes [...]” (BATISTA, 2010, p. 182).

Fato é que todo o processo de reestruturação produtiva a partir dos anos 1970 reconfigura também mudanças no perfil e exigências de novas habilidades do trabalhador, emergindo nesse contexto o ideário muito difundido de “competência profissional” ou “competência pessoal”.

Alguns autores salientam que a noção de competência disputa espaço com a de qualificação, sobressaindo-se, por vezes, à última. A sua não definição específica pode transparecer uma mera troca de palavras com efeito discursivo, entretanto, tem efeitos concretos na prática cotidiana dos trabalhadores.

Ao passo em que a qualificação pressupõe o domínio do conhecimento, da técnica, do saber fazer sobre determinada função, a competência é indefinida, pois é relativa, está sempre sujeita às necessidades incertas da atividade que será exercida, aos meios que estarão disponíveis, enfim, essa situação caracteriza sempre certo grau de instabilidade para aquele que trabalha, porque não tem definido de forma clara nem sua função nem as atribuições específicas para seu exercício e é sempre provisória, ou seja:

A noção de competência, portanto, se encaixa perfeitamente nos pressupostos e nexos organizacionais do toyotismo, que é o momento predominante de reestruturação produtiva. Enquanto a noção de qualificação diz respeito à visão estática do mundo do trabalho taylorista-fordista, a noção de competência é apresentada sempre associada a termos como ‘novo’, ‘inovação’, ‘mudança’, ‘mutação’, ‘evolução’, ideologicamente

aparece sempre associada a ideia de ‘transformação’. (ROCHE, 2004 apud BATISTA, 2010, p. 181)

No âmbito da educação, encontramos a tese defendida por Guiomar Namó de Mello e debatida na obra de Saviani (2013) sobre o conceito de competência técnica e sua importância na prática docente. A autora faz ressalvas importantes, pois demonstra que os mesmos conceitos podem assumir entendimentos diferentes se não forem devidamente reconstituídos no tempo e espaço.

Dessa forma, a autora defende que:

Por competência profissional estou entendendo várias características que é importante indicar. Em primeiro lugar, o domínio adequado do saber escolar a ser transmitido, juntamente com a habilidade de organizar e transmitir esse saber de modo a garantir que ele seja efetivamente apropriado pelo aluno. Em segundo lugar, uma visão relativamente integrada e articulada dos aspectos relevantes mais imediatos de sua própria prática, ou seja, um entendimento das múltiplas relações entre os vários aspectos da escola, desde a organização dos períodos de aula, passando por critérios de matrícula e agrupamentos de classe, até o currículo e métodos de ensino. Em terceiro lugar, uma compreensão das relações entre o preparo técnico que recebeu, a organização da escola e os resultados de sua ação. Em quarto lugar, uma compreensão mais ampla das relações entre a escola e a sociedade, que passaria necessariamente pela questão das condições de trabalho e sua remuneração. (GUIOMAR apud SAVIANI, 2013, p. 24-25)

Essa noção se diferencia, portanto, das concepções tecnicistas ou neotecnicistas que relacionam eficiência técnica com o domínio de determinadas técnicas fragmentadas e aplicadas mecanicamente. Na tese defendida por Guiomar, competência técnica profissional do professor se encontra vinculada à compreensão mais ampla das relações entre a escola e a sociedade.

Nessa compreensão, a competência técnica não abre mão do compromisso político, pois é “[...] pela mediação da competência técnica que se chega ao compromisso político efetivo, concreto, prático, real [...]” (SAVIANI, 2013, p. 32), mesmo porque “[...] ao nos defrontarmos com as camadas trabalhadoras nas escolas, não parece razoável supor que seria possível assumirmos o compromisso político que temos para com elas sem sermos competentes em nossa prática educativa [...]” (SAVIANI, 2013, p. 3).

Não se pretende com isto responsabilizar os professores pelo fracasso escolar. “Isso não pode, porém, impedir-nos de constatar que sua condição de vítima se expressa também, embora não somente, pela produção de sua incompetência profissional [...]” (SAVIANI, 2013, p. 28), até porque, a partir da competência técnica é que se percebe também os obstáculos

dentro da escola que se opõe à sua atuação competente, motivando a necessidade de transformação desses obstáculos em vontade política ou em perceber que “[...] sua produtividade para a manutenção das relações sociais de produção se materializa, então, na sua improdutividade, isto é, na sua abstratividade e em seu caráter anacrônico [...]” (FRIGOTTO, 2010, p. 196).

Entendemos que produção de incompetência profissional compreende espaços tanto da formação inicial quanto continuada dos professores. Na ótica de Frigotto (2010), essa formação, articulada com tantos outros elementos, tem como característica a prerrogativa de instrumentalizar o professor para fornecer um nível mínimo de escolaridade generalizada e o próprio prolongamento dela, pois a ênfase no prolongamento se constitui em mecanismo funcional à atual etapa do desenvolvimento capitalista, sem que isto signifique uma escola de melhor qualidade para a classe trabalhadora.

Nesta perspectiva, a universalização do acesso à escola parece legitimar maior democratização do ensino e da sociedade, mas oculta a realidade de que as condições objetivas, materiais, necessárias para tal são negadas. A “falácia da qualidade total” passa a fazer parte, então, do universo escolar e de seus direcionamentos, tal como no mundo produtivo fabril, ao passo que as políticas públicas para educação parecem estar sempre no plano da aparência, com pouca durabilidade e na inerente contradição de que procuram promover a inclusão social, mas não podem fugir de sua lógica intrinsecamente excludente – o discurso aparece desarticulado da realidade.

A noção de competência, deslocada da perspectiva crítica de vinculação com o compromisso político de elevar a qualidade do ensino ofertado à classe trabalhadora, opera a partir dos pressupostos da qualidade total, oriunda do modelo toyotista de produção, que exige um novo perfil de trabalhador “[...] polivalente e multifuncional, possuidor de comportamentos e atitudes capazes de levá-lo a agir com ‘autonomia’ diante da realidade em geral [...]” (BATISTA, 2010, p. 187).

Isto implica em compreender que a lógica racionalizadora transcendeu o espaço empresarial, como âmbito privado e de produção, enquanto processo de acumulação de capital para invadir a esfera do Estado, onde se encontram as políticas públicas para educação que, nesse caso, estarão alinhadas na necessidade de legitimação do Estado e na manutenção do processo de acumulação do capital (CONTRERAS, 2012).

Por essas razões, para entender as características e qualidades da formação de professores e o exercício da docência, temos de discutir “[...] tudo o que se diz sobre ele ou

que dele se espera. Mas, também, o que é e o que não deveria ser; o que se propõe mas que se torna, ao menos, discutível [...]” (CONTRERAS, 2012, p. 36).

Na dimensão das relações de poder exercidas pelo capital, não é novidade o controle sobre a educação e sobre o trabalho docente, exercido de forma mais direta pelo Estado, inserido na lógica capitalista, e suas instituições vinculadas. Ocorre que, a partir das mudanças no paradigma produtivo fabril e de sua extensão para demais dimensões como a educacional, por exemplo, houve uma mudança significativa dos meios de controle da classe trabalhadora, no caso, dos docentes.

Segundo Bruno (2005), as formas de manipulação e coerção são diferentes do anterior modelo de organização do trabalho e embora, aparentemente, mais sutis, o controle continua a ser exercido, mas sob nova roupagem, trata-se, pois, de uma nova cultura organizacional que procura adequar as mudanças na escola e o trabalho pedagógico às tendências gerais do capitalismo em sua fase hodierna.

A profissionalização docente passa, deste modo, a ser elemento crucial nesse novo momento, porque a exigência do profissionalismo se torna uma nova forma de controle, mais flexível e eficaz. Não se trata somente de uma imposição exterior, mas da própria incorporação docente desses princípios.

Ainda estamos dispostos a pensar que sim; imaginamos o estar aberto à mudança, ser adaptável, como qualidades de caráter necessárias para a livre ação — o ser humano livre porque capaz de mudança. E nossa época, porém, a nova economia política trai esse desejo pessoal de liberdade. A repulsa à rotina burocrática e a busca da flexibilidade produziram novas estruturas de poder e controle, em vez de criarem as condições que nos libertam. O sistema de poder que se esconde nas modernas formas de flexibilidade consiste em três elementos: reinvenção descontínua de instituições; especialização flexível de produção; e concentração de poder sem centralização (SENNETT, 2009, p. 54).

Alves (2006) discute a questão sobre a incorporação de princípios a partir do conceito de captura da subjetividade do trabalho, advinda do ideário toyotista de produção – o novo espírito da racionalização capitalista no local de trabalho. Segundo o autor,

O processo de captura é complexo e sinuoso, articulando mecanismos de coerção/consentimento, de manipulação em suas múltiplas dimensões, não apenas no local de trabalho, mas na esfera do cotidiano social. Além disso, é intrinsecamente contraditório, dilacerando não apenas a dimensão física da corporalidade viva da força de trabalho, mas sua dimensão psíquica e espiritual que se manifesta através de sintomas psicossomáticos (ALVES, 2006, p. 90).

Evidentemente, não se trata meramente de transpor os mesmos adjetivos utilizados com os trabalhadores da indústria para os trabalhadores da educação. Trata-se, todavia, de compreender a forma indireta de valorização do capital, dinâmica que encontra no Estado o aparato mediador fundamental, na medida em que atua, por exemplo, na e para a formação/capacitação da força de trabalho docente e cuja ação – *a posteriori* – incide/define o perfil social da força de trabalho que será engendrada no plano das relações sociais mais amplas. Nesse caso, poderemos nos apropriar de alguns conceitos de forma não específica, mas para o conjunto de trabalhadores que estão inseridos na lógica do trabalho na sociedade capitalista, como os trabalhadores da educação.

Nesse novo momento de desenvolvimento capitalista, Alves (2006, p. 96) adverte que “[...] não é apenas o fazer e o saber operário que são capturados pela lógica do capital, mas a sua disposição intelectual afetiva que é constituída para cooperar com a lógica da valorização [...]”. No caso do trabalho docente, um dos fatores de grande importância que age nessa lógica emuladora se trata da “obrigação moral” que perpassa todo o trabalho docente. O compromisso que estabelecem com a instituição, com os alunos e com a comunidade são elementos indissociáveis da prática educativa e que colocam várias dimensões, além do conhecimento específico disciplinar do currículo e da didática.

Para lidar com as questões afetivas, éticas e sociais que perpassam o universo escolar, é preciso que se exija que professor coloque toda a intensidade de suas capacidades voltadas ao trabalho, inclusive seu tempo livre. Porém, como o professorado percebe os sentidos de seu trabalho e se realiza profissionalmente? Mediando dilemas sociais?

Apple e Jungck (1990, apud CONTRERAS, 2012), por exemplo, estabelecem uma clara interligação entre os processos de intensificação do trabalho docente e da desqualificação intelectual e degradação das habilidades, que reduz o trabalho à diária sobrevivência de dar conta de todas as tarefas. Sendo assim, afirmam que:

A intensificação faz com que as pessoas ‘tomem atalhos’, economizem esforços, de maneira que apenas terminem o que é ‘essencial’ para a tarefa imediata que têm nas mãos; força-os cada vez mais a apoiarem-se nos ‘especialistas’, a esperar que eles digam o que fazer, e assim as pessoas começam a desconfiar da experiência e das aptidões que desenvolveram com o passar dos anos. No processo, a qualidade é sacrificada em prol da quantidade. O ‘trabalho feito’ se transforma no substituto do ‘trabalho bem feito’. (APPLE & JUNGCK apud CONTRERAS, 2012, p. 42)

Estas são dimensões do trabalho estranhado, aprofundado na vigência sistêmica do toyotismo. “O trabalho/objetivação que significa apropriação e vida humano-genérica se interverte em estranhamento e desefetivação. Marx explicaria o processo de perda do homem através das relações sociais de produção capitalista [...]” (ALVES, 2006, p. 100).

Dessa forma, o professor se sente “obrigado moralmente” *em si*² a colaborar e se engajar. Assume, assim, responsabilidades extras como projetos extracurriculares, eventos escolares fora do calendário letivo, participação em cursos e projetos realizados nos finais de semana – tempo que seria destinado para outras atividades de caráter individual. Essas são dimensões de intensificação do trabalho que, muitas vezes, passam despercebidas e são acolhidas pelos docentes a partir do compromisso moral que vinculam ao seu trabalho.

A recusa em participar de tais atividades acaba por gerar situações de desconforto no cotidiano escolar, pois carregam dimensões de afetividade e exigem a colaboração do grupo. É um “doar-se” de “corpo e alma”. Por isto, assinalar a intensificação somente como um excesso de trabalho imposto de modo externo “[...] não permite entender adequadamente que há sobrecargas de trabalho que obedecem a implicações e compromissos de docentes com determinados valores pedagógicos e sociais em sua docência [...]” (CONTRERAS, 2012, p. 49).

Não se trata de reduzir a escola e o trabalho docente a uma única perspectiva, pois o interior da escola é o lócus das contradições sociais, onde os interesses das classes dominantes e da classe trabalhadora se confrontam, mas não se anulam. Se de um lado a escola é uma instituição voltada a atender interesses específicos de uma classe privilegiada, ainda que precariamente, por outro, atende também aos anseios populares, porque os sujeitos da escola pública depositam nela uma via de acesso aos bens historicamente desenvolvidos pela humanidade.

Tomemos como exemplo o caso da redação do Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual “A”³, no ano de 2007, onde consta o seguinte texto:

O Colégio Estadual [...] tem duas alunas com necessidades educativas especiais (deficiência física e mental) matriculadas neste ano. As referidas alunas não frequentam sala de recurso, porque o colégio não oferta sala especial. O apoio pedagógico que as alunas recebem é o acompanhamento diferenciado em sala de aula feito pelos professores das disciplinas. Essa

² A categoria “em si e para si” é definida por Newton Duarte (2013) como o processo de base dialética que promove a formação da individualidade pensada sob a forma racional, livre e universal. Contudo, na sociabilidade fetichizada do capital prevalece o “em si”, ou seja, o fetichismo da individualidade que permanece no nível do espontaneísmo imediato.

³ Optamos por utilizar um nome fictício para o colégio para evitar possíveis constrangimentos.

escola não recusa matrícula de aluno com necessidades educativas especiais, mas informa a família que o Colégio não tem sala de recurso para dar apoio pedagógico ao mesmo. (PARANÁ, 2007, p. 19).

O texto ressalta o empenho da instituição em demonstrar que age de forma democrática, recebendo todos os alunos, independentemente de sua condição física ou psíquica. No entanto, o colégio afirma não possuir uma sala especial onde possa atender as duas alunas de forma diferenciada, contanto com recursos necessários para atender suas necessidades diferenciadas. Logo, cabe ao professor regente da sala a responsabilidade de fornecer o “acompanhamento diferenciado” em sala de aula, ao mesmo tempo em que atende os demais alunos.

Pressupõe-se também que, nessa situação, como não é possível um planejamento prévio do perfil do alunado que a escola receberá a cada ano, caberá ao professor buscar por si só os meios de se qualificar para atender esses alunos, ao mesmo tempo em que se ocupa de elaborar as demais demandas do ano letivo e cumprir seus planejamentos, elaborar, aplicar e corrigir atividades, ministrar aulas, participar de cursos de aperfeiçoamento e administrar sua vida pessoal. Em outras palavras, na ausência de recursos efetivos que a escola necessita, o professor assumirá o papel de “super-herói” que precisará se mostrar competente para lidar com os desafios de sua “missão”.

O professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências que estão além de sua formação. Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante. (OLIVEIRA, 2004, p. 1132)

Sabemos, evidentemente, que essa situação não será a mesma em todas as escolas e que estamos nos utilizando de um caso particular, ainda que diversos estudiosos sobre a área da inclusão escolar apontem no quadro geral para a insuficiência das instituições escolares para receber esses alunos. Apesar de ter sido sancionado em 2011 o Atendimento Educacional Especializado (AEE), definido pelo Decreto nº 7.611 que prevê um conjunto de atividades e recursos de acessibilidade e pedagógicos prestados de forma complementar a formação de estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento; e suplementar a formação de estudantes com altas habilidades.

Interessa-nos apreender que a precariedade de condições das instituições escolares, isto é, a insuficiência de recursos destinados, recai diretamente sobre o trabalho docente,

porque atribui maiores responsabilidades, sem o suporte necessário para qualidade do trabalho. Trata-se de uma tendência geral, que requer desses trabalhadores uma forte sobrecarga emocional, de trabalho, de responsabilidade, de adaptação e de atualização, característica do processo de flexibilização do trabalho.

2.3. RELAÇÕES CONTRATUAIS FLEXÍVEIS E PRECÁRIAS

Ao abordar a questão da precarização do trabalho, Alves (2006) esclarece várias dimensões e elementos que participam desse processo. O elemento essencial na vigência do modelo toyotista, como já mencionado, refere-se ao plano da subjetividade no processo manipulatório e exploratório do capital sobre a classe trabalhadora. Entre os elementos que o autor cita, nesse processo, está o medo do desemprego: “Através do medo do desemprego o trabalhador assalariado consente maior nível de exploração da sua força de trabalho e renuncia a direitos sociais e trabalhistas, por exemplo [...]” (ALVES, 2006, p. 95).

No caso dos trabalhadores da educação, em específico no caso do Estado do Paraná, esse elemento também se faz presente a partir da flexibilização da contratação dos trabalhadores docentes, característica da forma de acumulação flexível do capital. Encontramos, de um lado, os chamados professores efetivos, pertencentes ao Quadro Próprio do Magistério (QPM), contratados via concurso público e que contam com estabilidade no emprego, de outro, existem também os professores contratados por tempo determinado, via Processo Seletivo Simplificado (PSS) – a categoria que mais sofre com o processo de intensa exploração no trabalho, atestado, por exemplo, no trabalho “*part-time*” conforme veremos mais a frente.

A prerrogativa de contratação precária está prevista na Lei Complementar n. 108/05 (PARANÁ, 2005c), que regulamenta sobre o provimento de outros cargos, não sendo exclusivo somente para trabalhadores em educação. Ambas as categorias de docentes, sejam os contratados via concurso público ou via processo seletivo simplificado, trabalham exercendo as mesmas funções no que compete às suas atribuições enquanto professores, o que difere são suas condições de trabalho, salário e carreira.

O jornal Gazeta do Povo, no final de 2010, publicou matéria informando que quase um terço dos professores da rede estadual de ensino no Paraná estava contratado em caráter temporário, via PSS, e que o percentual (30%) é o triplo do recomendado pelo Parecer

09/2009 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CABRAL et al., 2010).

Complementam tal informação, os dados do Censo Escolar do ano de 2014, que informam que entre os docentes da Rede Estadual de Ensino do Paraná que participaram do Censo Escolar em 2013, um total de 50.798 professores, 34,7% responderam atuar em sala de aula por meio de “contrato temporário” (PARANÁ, 2014). Para o Censo Escolar, a opção “contrato temporário” compreende, basicamente, o acréscimo extraordinário de serviços, uma prática relativamente comum entre os professores, em que se tem um cargo de 20 horas e a possibilidade de aumentar a carga de trabalho mediante aulas extraordinárias, o que pode ocorrer na mesma escola em que o professor já fixou um padrão ou em outro estabelecimento da rede estadual (PARANÁ, 2014).

Nessa situação se enquadra, portanto, o docente concursado em ao menos um padrão de 20 horas como professor efetivo/estável, que assume aulas “extraordinárias” para completar outro padrão. A opção de “contrato temporário” também pode compreender o docente que não mantém nenhuma garantia estável no emprego, nem mesmo 20 horas, que assume exclusivamente “aulas extraordinárias” – o que configura um nível ainda maior de instabilidade/precariedade no emprego.

Em ambos os casos, tratam-se de formas de contratação precárias, que não garantem estabilidade no emprego/vida. Para complementação de aulas, os docentes podem chegar a trabalhar em até três escolas em um mesmo ano letivo. Se assumir aulas temporárias – como aquelas em que o professor efetivo se ausentou por um tempo determinado, seja por doença, licença maternidade, etc. –, o “professor temporário” fica em um fluxo rotativo constante entre várias escolas, ficando à mercê da necessidade das instituições escolares ao longo do ano.

Esses professores, além da ausência de estabilidade, não possuem os mesmos direitos que os demais efetivos, como à progressão e à promoção⁴, pertencentes ao plano de carreira estadual. Também não têm direito à licença especial, às gratificações por tempo de serviço, à assistência e à previdência social.

Outro fator importante é que por não terem vínculo estável com Estado, sua formação continuada fica comprometida. O único estímulo para continuidade de sua formação se baseia na pontuação de títulos que é classificatória no processo seletivo de contratação, mas que no

⁴ *Progressão* é a passagem de uma classe para outra, dentro do mesmo nível, e ocorrerá mediante combinação de critérios específicos de avaliação de desempenho e participação em eventos de formação e/ou qualificação profissional e produção do professor. *Promoção* é a passagem de um nível para outro, mediante titulação acadêmica na área da educação, ou certificação obtida por meio do PDE-PR (para o nível III).

exercício de suas atribuições não incide em aumento de sua remuneração. A maioria desses docentes chega a investir do próprio bolso em cerca de até três pós-graduações, a maioria vinculada às instituições particulares e/ou a distância, a fim de adquirir melhor classificação nos próximos anos, pois a cada novo ano estão sujeitos a ficarem sem emprego.

O que existe é uma clara distinção entre os trabalhadores que exercem as mesmas funções, sendo tratados de forma diferenciada pelo poder público. Tal situação interfere na organização desses trabalhadores e nas relações que estabelecem com seus pares no dia a dia, pois não se trata somente de questões burocráticas contratuais, mas nas formas de estranhamento social que essas diferenciações promovem, quando um trabalhador se sente menos valorizado que o outro e realiza seu trabalho na forma de subemprego, com direitos suprimidos: “A desestabilização e a vulnerabilidade sociais conduzem à desvalorização simbólica, com a corrosão do sistema de valores, da autoimagem e das representações da inserção de cada um na estrutura social [...]” (FRANCO et al., 2010, p. 231). Em situações que exigem unidade de classe, como em caso de greves, por exemplo, essa situação se torna ainda mais difícil.

Outra questão pertinente é que alguns professores trabalham há anos como professores contratados por processo seletivo simplificado, não assumindo somente aulas de professores que se afastam temporariamente, mas aulas que estão disponíveis desde o início do ano letivo. Isto demonstra que as relações contratuais flexíveis e precárias são vantajosas para o Estado de orientação neoliberal, haja vista, como exemplo, que o último concurso para o magistério do Paraná, realizado no ano de 2013, teve um intervalo de tempo de seis anos entre o concurso anterior de 2007 e os docentes só assumiram os cargos no início do ano letivo de 2015, sob forte pressão do sindicato com o movimento grevista dos educadores.

Milani (2007) – em artigo publicado sobre a precarização do trabalho docente nas escolas públicas do Paraná (1990-2005), cuja coleta de dados foi realizada em escolas públicas do município de Pato Branco-PR – verificou que, entre o período delimitado na pesquisa, a diminuição de professores temporários, a partir do ano de 2004, nas escolas do município de Pato Branco-PR, foi ocasionada por uma intensificação do trabalho docente dos professores efetivos, isto é, pelo aumento da jornada de trabalho.

Tal situação advém da política educacional da Secretaria Estadual de Educação (SEED), que estabelece que o professor efetivo que possuir 40h/a pode completar até 60h/a semanais de trabalho, sendo 40 h/a efetivas mais 20h/a: “Isso ocorre no início do período letivo, após a distribuição de aulas, quando o professor efetivo recebe do NRE um cadastro no qual é solicitado se o mesmo deseja assumir horas aulas, além de sua carga horária [...]”

(MILANI, 2007, p. 69). Conforme exposto até aqui, tal situação revela mais uma dimensão que expressa o processo crescente de proletarização docente.

A intensificação do trabalho docente se relaciona ao processo de alienação do trabalho no capitalismo. Analisando as relações contratuais do professorado, é necessário um esforço teórico para relacionar essa totalidade a uma totalidade maior, que corresponde à dinâmica da reprodução social estranhada no cotidiano. Como o professor pode estabelecer uma relação de “caráter” no sentido empregado por Sennett (2009) ou como pode se reconhecer enquanto ser genérico e, portanto, na sua relação com seus pares, se as relações de seu cotidiano reproduzem/intensificam processos de estranhamento?

Quando o professor aumenta sua jornada de trabalho, não o faz senão por necessidade de ampliar salário. Segundo Marx (1963, p. 162) o que caracteriza essa relação em que o trabalhador se esgota fisicamente, é que “[...] seu trabalho não é voluntário, mas imposto, é trabalho forçado. Não constitui a satisfação de uma necessidade, mas apenas um meio de satisfazer outras necessidades [...]” e por conseguinte “[...] o trabalho externo, o trabalho em que o homem se aliena, é um trabalho de sacrifício de si mesmo, de mortificação [...]”.

Uma rotina em que o professor precisa se deslocar entre duas ou mais escolas semanalmente; a realidade cotidiana de uma escola que diverge de outra, não permitindo que o professor estabeleça vínculos com a realidade escolar ou mesmo com os colegas de trabalho; e o colega de trabalho se torna seu concorrente, aquele com o qual ele necessitará disputar as vagas no início do ano letivo, só pode ser entendida como rotina empobrecida de sentidos, alienada/estranhada.

Nessas circunstâncias, propomos as seguintes indagações: É possível que esse professor vá ao teatro? Vá ao cinema? Leia livros que não estejam diretamente relacionados ao trabalho? Afinal, a cultura é parte integrante/permanente da vida profissional/pessoal do docente. Se a intensificação do trabalho e o rebaixamento salarial não permitem acesso à cultura, que tipo de professor atua na educação básica em nossa contemporaneidade? De qual tipo de ensino estamos falando? Não estamos formando professores para reproduzirem livros didáticos? Pois, na ausência de condições efetivas para o processo de “autonomia intelectual docente”, o livro didático assume o papel de “manual do mecânico”, utilizado na produção fabril, como expressão da racionalização da divisão técnica e social do trabalho na administração empresarial que se transpõe para o trabalho docente.

Ao fazermos tais questionamentos, refletimos sobre a negação das possibilidades de suspensão da cotidianidade (HELLER, 1973) do trabalhador docente. No pensamento Helleriano, a saída do cotidiano compreende os momentos que possibilitam a tomada de

consciência humana sobre sua unidade entre ser particular e ser genérico, isto é, quando o cotidiano é reconhecido como realidade fragmentada e parcial e quando o ser humano é compreendido em sua relação com os demais e se reconhece como partícipe da totalidade. Existe, portanto, um movimento dialético de saída e retorno ao cotidiano, porém, retorno modificado. Segundo Guimarães (2002), na análise da obra de Heller,

Algumas áreas cognitivas que, por excelência, compreendem as objetivações genéricas para-si, são a filosofia, as artes, a moral, a ciência. A filosofia baseia-se na crítica da realidade, a arte baseia-se na estética, a moral na base da ação do homem, a ciência baseia-se no conhecimento. Portanto nenhuma dessas áreas se efetivam na redução do empírico e sim na consciência máxima dos atos do ser humano e na sua própria essência. (GUIMARÃES, 2002, p. 19)

Dessa forma, as condições de trabalho e o salário do trabalhador docente – ao negarem as condições necessárias para “suspensão da cotidianidade”, a partir de momentos tais como indagados no parágrafo acima – expressam mais uma dimensão de trabalho e vida precarizada/alienada.

Reafirmam-se, então, três características importantes na relação entre trabalho flexível e trabalho docente: intensificação do trabalho, precarização e flexibilização das relações contratuais e da realização das atividades laborais. Esses são elementos que, ao acirrar a competição desenfreada, comprometem o sentido da construção da identidade e subjetividade individual e coletiva, favorecendo um ambiente de trabalho que estimula o desgaste, a concorrência e a irrealização profissional.

A função docente que, por excelência, deve atuar no sentido de desenvolver as potencialidades humanas, acaba, nessas condições, por negar a própria humanidade docente, tal qual é a forma do trabalho na sociedade capitalista, em um todo⁵. Sennett (2009) ao tratar sobre a chamada “corrosão do caráter” demonstra como a precarização do trabalho e das relações trabalhistas flexíveis “[...] podem corroer o que docentes e discentes tem de mais precioso a desenvolver na estrutura de ensino aprendizagem, qual seja, a formação do caráter. A saída para a situação é a formulação da resposta para a questão: para quem nós estamos trabalhando?” (SCHULTZ, 2010, p. 110).

⁵ Compreendemos a categoria trabalho a partir de contribuições teóricas marxistas, enquanto categoria fundante do ser social. Assim sendo, o trabalho está caracterizado em seu sentido ontológico, na medida em que se configura como atividade vital do processo de humanização e transformação em mediação do ser humano com a natureza, controlando o intercâmbio material entre eles. Entretanto, sob as condições econômicas de subjugação do trabalho ao capital, o trabalho humano adquire o caráter de estranhamento e fetichização, para atender aos interesses do capital. Assim sendo, o trabalho passa a ser caracterizado em seu sentido histórico de vigência no capitalismo.

Na dimensão que o autor estabelece entre caráter e flexibilidade, o caráter se define na relação que estabelecemos com o mundo a longo prazo, ou seja, que só se pode ser construído em perspectivas duradouras de tempo e que se torna inviável quando a economia está voltada ao curto prazo e as relações humanas são facilmente descartáveis em instituições que se reorganizam e são reprojctadas constantemente, dando novo significado as antigas perspectivas de segurança, calcadas na rotina, em sólidas instituições e em relações de trabalho que se constituíam no domínio efetivo de determinado ofício, que definiam um sentido ético para a vida tanto individual quanto coletiva.

O termo caráter concentra-se sobretudo no aspecto a longo prazo de nossa experiência emocional. É expresso pela lealdade e o compromisso mútuo, pela busca de metas a longo prazo, ou pela prática de adiar a satisfação em troca de um fim futuro. Da confusão de sentimentos em que todos estamos em algum momento em particular, procuramos salvar e manter alguns; esses sentimentos sustentáveis servirão a nossos caracteres. Caráter são os traços pessoais a que damos valor em nós mesmos, e pelos quais buscamos que os outros nos valorizem. (SENNETT, 2009, p. 10)

A sobreposição dessas antigas relações pelo aparato do trabalho flexível, para o autor, colocaram os sujeitos “à deriva”. Sennett afirma que vivemos em um regime que não oferece às pessoas motivos para se importarem umas com as outras, e que as novas relações trabalhistas são relações de “corrosão do caráter”.

Dessa forma, na discussão sobre o trabalho docente sob hegemonia das relações flexíveis de trabalho, além do debate sobre a profissionalização ou desprofissionalização docente, o que está em voga se trata de um projeto civilizatório, pautado em um determinado modelo de desenvolvimento que exige que se pense sobre o tipo de profissional docente que está sociedade procurar formar. Afinal, o componente ideológico das práticas implantadas no cotidiano escolar só poderá ser entendido sob a luz “[...] das necessidades históricas de recomposição do papel da escola e do sistema educacional, na fase monopolista do capital [...]” (FRIGOTTO, 2010, p. 191).

Nesse sentido, é fundamental buscar entender e problematizar como os “slogans” de valorização do magistério e de sua formação continuada se materializam nos documentos e estratégias das políticas educacionais paranaenses, sob a égide do trabalho flexível/precarizado.

3. POLÍTICA, ECONOMIA E EDUCAÇÃO NO BRASIL: O ESTADO DO PARANÁ E AS MUDANÇAS DA DÉCADA DE 1990

Nesta seção, analisaremos as linhas de ação governamental adotadas no cenário nacional, a partir da década de 1990, ressaltando aspectos da reforma do Estado brasileiro, bem como a respectiva influência nas reformas educacionais empreendidas no período. Ainda nesta seção, abordaremos o cenário político, econômico e educacional que emergiu da transição da década de 1990 para a década de 2000, mais especificamente, os novos governos federal e estadual do Paraná após as eleições de 2002. Para tal intento, apoiamo-nos no estudo da literatura existente sobre essa temática e no estudo de alguns documentos e relatórios oficiais produzidos no período, como o Plano Nacional de Educação – PNE (2001b) e o Primeiro Plano Estadual de Educação – PEE (2005b).

Ao tratarmos sobre os direcionamentos das políticas públicas para educação, observamos que estas adquiriram significados específicos, a depender do contexto sociopolítico e da conjuntura política em que foram desenvolvidas. Como desdobramento, temos que os projetos, as leis e programas governamentais não são ações isoladas ou neutras, expressam, pelo contrário, as bases ideológicas e concretas em que assentam as políticas públicas para a educação. Assim sendo, ao tratarmos do âmbito da formulação de políticas públicas direcionadas para formação continuada de professores da escola pública, na primeira década do século XXI, especificamente entre os anos 2004-2014, é necessário apreender o movimento histórico-social que norteou a formulação dessas políticas.

Desta forma, as políticas públicas educacionais voltadas para formação continuada de professores no Estado do Paraná, eixo de análise de nosso objeto de estudo, só poderão ser entendidas a partir do delineamento do contexto político que projeta suas ações, não só em âmbito local, mas nas demais esferas que direcionam os rumos da política nacional e global, que nos propomos a discutir nesta seção, pelo viés das mudanças educacionais que tais políticas ensejam.

Longe de serem fenômenos isolados, conforme abordamos na primeira parte deste trabalho, a ênfase nas reformas dos sistemas de ensino e na formação docente nas últimas décadas demonstra características comuns, vinculadas diretamente à sociabilidade do capital e as correlatas mudanças na esfera produtiva e demais espaços sociais como a educação, processos também relacionados aos contextos políticos, tal qual serão analisados nesta seção da pesquisa.

3.1. O CENÁRIO DE REFORMAS DO ESTADO DA DÉCADA DE 1990 E AS REPERCUSSÕES NA EDUCAÇÃO

Sobre os aspectos referentes à política educacional, Gatti et al. (2011) afirmam que há duas vertentes analíticas a considerar na discussão de um “governo da educação”, sendo estas: o cenário sociocultural mais amplo em que nos movemos na sociedade globalizada e as políticas para a educação e para os docentes, em particular, colocadas pelos diferentes níveis de gestão educacional no Brasil.

Desta forma, temos que “questões de gestão, centralização, descentralização, financiamento, autonomia, ênfases curriculares, avaliação, etc., adquirem sentidos diferentes em situações sociais e políticas diversas” (GATTI et al., 2011, p. 14).

Sobre a política educacional, Filho (2002) ressalta o papel estratégico da educação na legitimação das políticas estatais em tempos de mudança social, quando a ênfase no papel da educação e da escola é requerida por sua função social de “legitimadora da ordem social”. Porquanto, entendemos que as reformas educativas fazem parte de determinada regulação social que o Estado como mediador das relações sociais estabelece e associa ao progresso e “[...] essa associação, transmitida à opinião pública e aos agentes educativos, é um intento da legitimação da política educativa como forma de melhorar ou modernizar a sociedade” (SACRISTÁN apud FILHO, 2002, p. 10).

Por isso, também, Saviani (2008, p. 1) argumenta sobre a política educacional enquanto medidas tomadas pelo Estado para direcionar os “[...] rumos que se devem imprimir a Educação no Brasil [...] configurando uma modalidade da política social”.

No trabalho de Oliveira e Duarte (2005, p. 294), tal modalidade da política educacional situada na política social brasileira, é caracterizada da seguinte maneira: “a política educacional atual como política social de alívio à pobreza” que atua no sentido de esvaziamento das políticas educacionais que “recuperam a noção de integralidade na formação humana, para o que a cobertura ampla e universal é indispensável [...]” (OLIVEIRA; DUARTE, 2005, p. 295).

Na primeira parte deste trabalho, sobre o cenário político no contexto da política global, tratamos de elucidar as transformações que marcaram as mudanças em curso no capitalismo, sobretudo, a emergência das políticas neoliberais e a difusão de relatórios produzidos por órgãos internacionais, direcionados principalmente para os países pobres como forma de controle da pobreza, a partir do investimento em capital humano, configurando a chamada “educação do novo milênio”. Ideário que ascende na virada do

século XX para o século XXI, propagando a solução para o desenvolvimento econômico e social dos países pobres, a partir das “reformas modernizantes” do Estado.

Todas essas características reafirmaram o seguinte: “uma reforma educativa deve ser analisada como componente de uma reforma social” (FILHO, 2008, p. 266). Desta forma, o contexto de reformas econômicas e políticas oriundas das novas necessidades do capitalismo, repercutindo no cenário brasileiro com maior intensidade a partir da década de 1990, configuraram o contexto das reformas educacionais e da redefinição do papel do Estado nas políticas sociais e educacionais dos anos seguintes.

Por isso, trataremos a seguir sobre a legitimação da afirmativa da política educacional como política social de alívio à pobreza, ao adentrarmos nos direcionamentos da política educacional adotados a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso – FHC, que entra na presidência a partir de 1995, pelo cenário de reformas do Estado brasileiro.

No contexto de reformas do Estado na década de 1990, a educação sob a ótica da política neoliberal foi perdendo cada vez mais sua identidade de direito social e se enquadrando aos aspectos empresariais de produtividade e eficiência, oriundos das exigências impostas pela divisão social do trabalho na contemporaneidade.

Ao tratarmos sobre a reforma do Estado, estamos nos referindo ao conjunto de características que assume o Estado brasileiro a partir da década de 1990, em consonância com a mudanças no panorama internacional, que pressupunham o “enxugamento” dos gastos públicos, repassados para iniciativa privada, no intento de modernização do Estado, adequando-o aos novos ditames da ordem internacional.

A premissa na qual se embasava o pensamento sobre as desigualdades sociais no cenário nacional, em consonância com as orientações internacionais, propagavam que o Estado carecia de um projeto de modernização, que centralizasse o investimento principalmente em qualificar a força de trabalho para atender às exigências do mundo produtivo (OLIVEIRA, 2001), tais quais vimos na primeira seção deste trabalho.

Sobre esse cenário, Oliveira (2001, p. 107) destaca que as políticas públicas educacionais, no Brasil, no contexto da década de 1990, estiveram direcionadas para questão da empregabilidade, isto é, “o ajuste necessário entre a oferta de mão-de-obra qualificada e a demanda do mercado de trabalho”.

Sob o paradigma da educação inclusiva, a reforma educacional buscava incutir socialmente a vinculação entre qualificação, emprego e mobilidade social como componentes do desenvolvimento econômico e social de um país, que precisava adaptar-se “[...] às necessidades de flexibilização da produção exigida pelas empresas brasileiras a fim de que

estas pudessem ter sua produtividade e competitividade aumentadas na concorrência do mercado mundial” (CORRÊA & TUMOLO, 2010, p. 261).

Ao analisar esse novo cenário Oliveira (2001) destaca a manipulação social embutida na discussão sobre a questão da empregabilidade, visto o caráter iminente excludente implícito na reforma educacional, ainda que a mesma propague o lema da inclusão.

Afirma a autora que, embora a educação básica, compreendida a partir da Constituição Federal de 1988 como abrangendo os três níveis: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, procurando garantir o compromisso do Estado “[...] com a educação geral e maior acesso das populações à escolarização formal” (OLIVEIRA, 2001, p. 108), o que verificou-se foi uma ênfase maior nos investimentos no ensino fundamental, com intenção de “[...] propiciar à população um mínimo de conhecimentos, para que ela consiga integrar-se à sociedade atual” (OLIVEIRA, 2001, p. 107).

Em outras palavras, a educação atuou a partir da lógica da racionalidade técnica, que procurou racionalizar os recursos sob uma perspectiva economicista, abrindo mão de uma noção de educação integral, que exigiria o investimento de recursos de forma ampla em todos os níveis da educação.

A razão para tal condição reside no fato de que embora a lógica da teoria do capital humano prevalecesse no direcionamento da educação, enaltecendo o ideário de que quanto maior o nível de instrução dos sujeitos, maior seriam suas chances de ingressar no mundo do trabalho formal, por outro lado, assistia-se a uma exclusão cada vez maior do trabalho, até mesmo de parcelas de trabalhadores qualificados, colocando em cheque a premissa generalizante de que o problema do desemprego fosse questão pontual da baixa qualificação da força de trabalho e não da forma de organização da sociedade como um todo e das suas relações de produção e correlatas formas de sociabilidade.

Conforme já mencionado na primeira seção deste trabalho, o aumento do nível de escolarização para parte expressivas de trabalhadores veio acompanhado da redução do número de empregados em determinados postos de emprego. O mundo do trabalho formal expulsou sistematicamente um crescente número de trabalhadores não só “desqualificados”, mas também aqueles com maior nível de instrução, demonstrando que o problema do desemprego se tratava de uma questão estrutural e não pontual.

Sendo assim, Oliveira (2001) observa que o movimento desigual de oferta ao acesso educacional foi funcional:

[...] se observado à luz do modelo da mais-valia. Apresentando variações nos mecanismos de extorsão de sobretrabalho, o capitalismo requer também uma força de trabalho que seja compatível com os modelos de exploração adotados. Sendo assim e diante de uma realidade tão árida, merece ao menos ser considerada a hipótese de que, não só a ascensão social não estará ao alcance de todos, como nem todos terão direito à empregabilidade. No entanto, todos precisarão estar socialmente integrados e, de alguma forma, garantir sua sobrevivência. As diferenças entre trabalhadores empregados e qualificados e trabalhadores alojados na economia informal ou no subemprego podem estar indicando que aos primeiros será preciso garantir uma educação sólida e aos demais nem tanto. (OLIVEIRA, 2001, p. 110-111)

Esses encaminhamentos estavam respaldados pelo projeto neoliberal de Terceira Via que não propunha a ausência de Estado, mas uma reforma de suas bases de atuação, incentivando, por exemplo, as parcerias entre o poder público e os organismos da sociedade civil, o chamado terceiro setor, como forma de suprir as demandas sociais, diversificando as formas de financiamento (CARVALHO, 2009). Nesse sentido:

Vê-se na reforma a possibilidade de se flexibilizar a ação estatal e de se liberar a economia, conduzindo-a a um novo ciclo de crescimento econômico e, ao mesmo tempo, proporcionar ao Estado maior governabilidade. Em face disso, o problema da eficácia administrativa torna-se questão central nos debates e nas reformas políticas dos anos de 1990, em meio aos quais o novo modelo de gestão pública que se apresenta é o gerencial. (CARVALHO, 2009, p. 1145)

Essas reformas abrangeram, num período inicial, os chamados países desenvolvidos e posteriormente alcançaram os países do grupo intermediário ou em desenvolvimento, como o Brasil. Vale salientar que no contexto geral latino-americano, como forma de solucionar os “déficits públicos”, com vistas à promoção do desenvolvimento econômico e da superação das mazelas sociais, essas políticas de reformas pautam-se no discurso da ascensão social baseada na iniciativa do indivíduo. “A educação assumia, assim, um caráter de instrumento de competitividade e produtividade industrial” (SOUZA apud CORRÊA & TUMOLO, 2010, p. 262).

De acordo com Newton Duarte (2008, p. 13), ao analisar a “sociedade das ilusões”, a teoria do capital humano atua no campo das ilusões, isto é, “cumprir determinada função ideológica na sociedade capitalista contemporânea” e não deve ser menosprezada, pois:

Qual seria a função ideológica desempenhada pela crença na assim chamada sociedade do conhecimento? No meu entender, seria justamente a de enfraquecer as críticas radicais ao capitalismo e enfraquecer a luta por uma

revolução que leve a uma superação radical do capitalismo. (DUARTE, 2008, p. 14)

A flexibilização da ação estatal, então, configurou-se como direcionamento impositivo de organizações internacionais no contexto da América Latina, como forma de integração na denominada sociedade globalizada ou na nova ordem mundial. Tal qual vimos na primeira seção, pelo trabalho de Filho (2010), a concessão de recursos de organismos internacionais para o Brasil, como os Banco Mundial, tiveram como premissa a condicionalidade, isto é, a adesão do Estado brasileiro e de sua política educacional aos pressupostos estipulados por esses grupos como condição para liberação de recursos. Conforme Costa (2000):

[...] a reforma do Estado não é um fenômeno isolado, ela é decorrente de uma série de mudanças nas relações internacionais, especialmente nas relações do comércio mundial e na organização das forças políticas entre os diferentes países. A reforma do Estado é um elemento da organização de um novo padrão de relações sociais dentro da sociedade capitalista. Ela expressa uma nova composição das forças sociais, a concretização de um movimento conservador que buscou suprimir os avanços construídos, a partir do modelo do Estado de Bem Estar Social. (COSTA, 2000, p. 52)

Em estudo realizado pela Fundação Carlos Chagas “Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros” que resultou na produção de um relatório final publicado em 2011, em parceria com Instituto Unibanco e Fundação Social Itaú, na abordagem da questão da formação continuada de professores, o relatório aponta que a motivação para a crescente ênfase na necessidade de uma reforma educacional, direcionada principalmente nos aspectos referentes à formação inicial e continuada de professores relacionava-se com “a necessidade de melhorar a formação dos professores e dos formadores de professores, os quais são considerados atores fundamentais na estratégia global da construção da sociedade do conhecimento em um contexto de mudanças e novas demandas” (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2011, p. 9).

No Brasil, as medidas das reformas orientadas pelo mercado, tiveram grande impacto, principalmente, nos governos do ex presidente da república Fernando Henrique Cardoso (1995-1998/1999-2003), que deu continuidade e aprofundou características da política econômica adotada desde o início da década de 1990 pelo então presidente eleito pelo voto popular Fernando Collor de Mello (1990-1992).

Fernando Henrique Cardoso pautou seu governo no chamado modelo de gestão empresarial, que “redefiniu o conceito de gestão pública, com implicações na política educacional” (CARVALHO, 2009, p. 1146). Já durante o primeiro mandato de seu governo

(1995-1998), foi instituído o chamado Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (1995) que, entre outros, trabalhava com a seguinte afirmativa:

O Estado reduz seu papel de executor ou prestador direto de serviços, mantendo-se entretanto no papel de regulador e provedor ou promotor destes, principalmente dos serviços sociais como educação e saúde, que são essenciais para o desenvolvimento, na medida em que envolvem investimento em capital humano; para a democracia, na medida em que promovem cidadãos; e para uma distribuição de renda mais justa, que o mercado é incapaz de garantir, dada a oferta muito superior à demanda de mão-de-obra não-especializada. Como promotor desses serviços o Estado continuará a subsidiá-los, buscando, ao mesmo tempo, o controle social direto e a participação da sociedade. (BRASIL, 1995, p. 13)

Para educação, portanto, essas instruções representaram a introdução acirrada da lógica empresarial em seu campo de atuação, com o Estado se eximindo cada vez mais da responsabilidade direta pela educação, e muito mais pela sua regulação e fiscalização, ou seja, o Estado define estratégias, traça metas, mas descentraliza a gestão e exime-se de atribuições que antes eram suas, como o financiamento integral de recursos, agora deslocados para iniciativa privada e sociedade civil.

Sobre este aspecto, por exemplo, Corrêa e Tumolo (2010) discutem sobre o período de vigência do Plano Nacional de Formação Profissional – PLANFOR no governo FCH como:

Política compensatória de emprego no contexto dos efeitos da subordinação econômica do país ao grande capital internacional, contudo inspirado na reedição da teoria do capital humano [...]”. Ainda segundo os autores, o Planfor “[...] operou durante todo seu funcionamento com o princípio de que cada trabalhador seria responsável individualmente pela sua própria educação e, conseqüentemente, pela garantia (ou não) de seu emprego. A partir de uma interpretação linear e imediata da realidade, ele significou a expressão de um construto ideológico que pode ser resumido na formulação de que o emprego e a grandeza de salário de cada trabalhador estaria em proporção direta com o nível e a qualidade de formação de cada um. (CORRÊA; TUMOLO, 2010, p. 264)

Dessa forma, sobre o papel assumido pelo Estado, “pressupõe-se que ele seja árbitro, não parte, pois sua intervenção consiste em redistribuir ou realocar recursos, em introduzir regras orientadoras das relações entre os prestadores públicos e privados, em avaliar previamente necessidades e recursos disponíveis” (CARVALHO, 2009, p. 1148). É resultado desta política, também, programas como “Amigos da Escola” (1999):

[...] Cujo objetivo central é mobilizar a sociedade para assumir compromissos em relação à escola pública, são exemplos dessa nova tendência. Ambas incentivam empresas, entidades, prefeituras, comunidades e cidadãos em geral a realizar parcerias com o poder público em benefício da escola. A sociedade é conclamada a adotar escolas, contribuir para seu bom funcionamento, patrocinar a compra ou fazer doações do que for necessário à manutenção do prédio, ao aparelhamento da unidade escolar, ao enriquecimento da merenda escolar, ao aprimoramento da atividade docente, ao desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. (CARVALHO, 2009, p. 1149)

A conjuntura social que valida essas ações é o modelo assumido pelo governo federal de inserção do país na ordem econômica mundial (FILHO, 2010). No campo da educação e dos estudos que se desenvolveram sobre as reformas educacionais na década de 1990, Filho (2010) destaca o vínculo entre as diretrizes conceituais de documentos legais nacionais emitidos em meados dos anos 1990, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) com as orientações contidas nos documentos dos organismos internacionais, tais como os documentos produzidos pelo Banco Mundial (FILHO, 2010, p. 212).

Nessas condições, inferimos que o governo FHC contribuiu e promoveu no cenário brasileiro, a partir da reforma do Estado, as condições de precariedade da escola pública, como parte do movimento de deterioração das condições de trabalho/vida da classe que vive do trabalho em âmbito sistêmico, isto é, a conjuntura político-econômica brasileira demonstrou efetivamente no plano da elaboração das políticas públicas para a educação, a predominância dos interesses ligados à lógica de reprodução e acumulação do capital, sob o paradigma da modernização.

3.1.1. Mudanças na dinâmica da gestão educacional

Nadal (2007) esclarece que como marco da política educacional, desde o final da década de 1980, observa-se um aprofundamento da tendência regulatória e a busca de racionalização da política educacional, levando o Estado a processos de:

Descentralização (tomadas de decisão e responsabilização em nível de escola), controle (agora em relação aos objetivos e resultados) e de implementação de reformas (geração de processos e propostas de mudanças a serem executadas pelas escolas), buscando alinhar os objetivos e práticas escolares aos seus interesses. (NADAL, 2007, p. 2-3)

Por isso, entendemos que os processos formativos de professores são espaços privilegiados de regulação do magistério, uma vez que elaboram e viabilizam mecanismos

para que as políticas pretendidas passem da “concepção (do Estado) à ação (das escolas) pois, para vivenciá-las, os professores precisam conhecê-las, aceitá-las e compreendê-las, o que geralmente implica mudança de concepção e domínio de novos saberes e capacidades” (NADAL, 2007, p. 2).

A partir da teoria social pensada por Marx em seus escritos, entendemos que não é o discurso contido nos documentos oficiais que determina a realidade social, embora direcionem as ações adotadas no plano objetivo da realidade social. Ainda que o vocabulário, as normativas e as instruções sejam elementos da reprodução social, estes se sustentam numa realidade processual e objetiva, portanto, passível de ser explicada. Ainda que a retórica presente nos documentos oficiais possam atuar no ocultamento das determinações e dinâmica da realidade social, isto se insere na disputa por hegemonia, travada também no campo da reprodução social de valores, que o capital se apropria. Sendo assim, a regulação do magistério via Estado requer a compreensão do Estado como produto e produtor de relações sociais capitalistas, de forma que se compreenda que:

A razão instrumental que preside os diagnósticos dos organismos internacionais e que orienta os processos de reforma da educação, da formação profissional e das relações de trabalho em curso na América Latina e Caribe parece não ter sua fonte em uma suposta astúcia malévola dos intelectuais coletivos do capital internacional, ou nas elites dominantes dos Estados nacionais, senão na articulação de tais interesses à própria lógica de reprodução e acumulação do capital às necessidades que a ela se apresentam na atual fase em que as relações sociais capitalistas buscam estender sua teia de dominação sobre amplas atividades da vida social. (FILHO, 2010, p. 234)

Neste sentido, parece-nos problemática a concepção de uma gestão educacional sob o princípio da neutralidade, pois a gestão assume caráter instrumental na dinâmica meditativa entre as instâncias regulatórias de poder (secretarias, departamentos, núcleos regionais e etc.), e as ações pertencentes aos programas de formação continuada de professores, instituídos oficialmente a partir do Estado e suas instâncias específicas, chegando até as escolas.

Sobre as mudanças na dinâmica da gestão educacional, ressaltamos que o termo gestão tem um momento histórico específico de emergência, tornando-se recorrente nos documentos oficiais e estudos da área educacional em fins da década de 1980, momento específico de tensionamento para abertura política democrática do país, que ensejava que a classe de trabalhadores docentes requeresse para si novas formas de pensar a política educacional e a organização das escolas, aderindo ideais da coletividade e participação nas decisões, entoando o coro da “gestão democrática” da educação (OLIVEIRA, 2002).

A partir de então, assistimos a um processo e mudanças reais na política educacional, com novos mecanismos de participação escolar que foram conquistados ao longo deste processo de mudanças, como eleição direta para o provimento de cargo de direção de escola, criação de conselhos deliberativos em várias instâncias, orçamento participativo, organização de grêmios estudantis e associações de pais, entre outros (OLIVEIRA,1997).

Entendemos, desta forma, que há uma processualidade importante na transição do termo “administração” para adoção de “gestão” nos documentos oficiais produzidos nas últimas décadas, sendo que “o termo administração assume uma conotação de caráter técnico, enquanto que o termo gestão enfoca a repartição de poder no processo decisório” (TAVARES, 2004, p. 8-9).

É preciso que se reafirme que a escola não escapando da gestão hegemônica capitalista, está permanentemente inserida no campo de disputas sociais, e que, menos importa entoar o discurso retórico da gestão participativa e mais que se expliquem os mecanismos regulatórios/autoritários que persistem em seu interior, que condicionam os limites de atuação dos movimentos contra hegemônicos no interior da escola e a plena adesão aos preceitos de uma gestão democrática, de fato.

Nesse sentido, Tavares (2004) destaca que, no decorrer da década de 1990 em diante, o termo gestão foi incorporado e resignificado pelo discurso neoliberal, prevalecendo um significado puramente técnico e gerencial, que se caracteriza por:

[...] uma “nova onda” de aplicação dos princípios da Escola das Relações Humanas ao campo educacional com ênfase na motivação individual e na potencialização da organização dos grupos humanos para o aumento da eficácia, eficiência e produtividade. Nesta perspectiva, gestão significa primordialmente o esforço de coordenação dos esforços humanos e também inclui a valorização da participação. (TAVARES, 2004, p. 9)

A ênfase na motivação individual, engendrada em princípios de potencialização da organização dos grupos humanos para o aumento da eficácia, eficiência e produtividade, inferidos na passagem acima, são postulados que pertencem a forma de ser específica do toyotismo e sua relação com a “captura” da subjetividade do sujeito que trabalha, conforme já mencionamos neste trabalho.

A apreensão de tais fundamentos na escola reafirma sua vinculação com as mudanças no mundo produtivo e para a “classe que vive do trabalho” de modo geral, bem como reafirma os pressupostos que orientam a teoria do capital humano revisitada, isto é, têm sua finalidade própria voltada para potencializar a capacidade de trabalho e produção.

Os ditames da gestão educacional, desta forma, se enquadram aos pressupostos do Estado neoliberal, pois se trata muito mais de aspectos regulatórios sobre a escola e os docentes e muito menos da responsabilidade integral da ação estatal por sua oferta, manutenção e qualidade da educação.

Com a reforma do Estado e o crescente movimento de descentralização das decisões, a mudança nos paradigmas da gestão educacional “se concretiza na transferência dos encargos de execução dos serviços educacionais para os estados e municípios” (NOMA & LARA, 2007, p. 9) bem como nas parcerias entre governo e sociedade civil, instituições privadas, não governamentais, filantrópicas e etc.

Estas questões são fundamentais para o entendimento da crítica ao conceito de autonomia de professores que Contreras (2012, p. 292) realiza ao trazer à tona a síntese de que “o problema não é, obviamente, que as escolas realizem seus planos e projetos, mas sim em que contexto está definida esta tarefa e sob qual mentalidade hegemônica podemos entendê-la e realiza-la”, isto é, apercebermo-nos sobre um projeto civilizatório geral e tudo que dele emana, pois:

Devemos encarar as mudanças políticas como transformações que geram novas formas de controle e novas redistribuições das formas de exercer o poder, de modo que o que aparentemente é uma entrega de capacidades de decisão, logo resulta ser uma nova forma de situar a relação entre aqueles que exercem o controle e aqueles que creem tê-lo conquistado. E a lucidez é especialmente necessária porque, nestas mudanças, os antigos problemas nem sempre desaparecem, mas disfarçam sua presença ou se transformam em outros novos. (CONTRERAS, 2012, p. 294)

Dessa forma, a cooptação ideológica que as mudanças políticas precisam realizar, é um componente que não se apresenta no plano imediato, mas, sim, requer um cuidado específico para compreensão entre aquilo que está claro e o que está oculto nas mudanças políticas, nos documentos e nos projetos disseminados, pois os documentos setoriais de reformas “podem ser analisados – além de seu caráter de políticas específicas – como parte da estratégia mais geral de manutenção da hegemonia, em que as práticas discursivas ganham especial destaque” (FILHO, 2010, p. 213).

Por isso, de forma breve, abordaremos a seguir aspectos referentes à política educacional adotada pelo governo Lula⁶, no início de seu mandato, isto é, a partir do ano de 2003, procurando trazer elementos que auxiliem na compreensão de nosso objeto de estudo

⁶ Ao nos referirmos ao ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, optamos por usar somente o nome Lula, como é comumente mais utilizado.

mais adiante, localizado em específico no plano de uma política estadual para formação continuada de professores.

3.1.2. O governo Lula e a política educacional a partir da década de 2000

Duarte e Viriato (2012) esclarecem que em oposição às políticas vigentes no início do século XXI, tanto no cenário nacional quanto no Paraná, o contexto eleitoral das eleições do ano de 2002, criou as condições para as vitórias de Requião⁷, eleito governador do Estado do Paraná e, Lula, eleito presidente da república. Ambos os governantes, em seus discursos, faziam oposição aos governos neoliberais e propunham mudanças significativas para o Paraná e o Brasil respectivamente.

A vitória de Lula ocorreu marcada por grande euforia popular e dos movimentos sociais pela possibilidade anunciada de novos rumos para a política brasileira. Este momento assinalava, então, a possibilidade de uma nova conjuntura política, a ser implementada a partir do primeiro mandato de Lula, iniciado em 2003.

Na análise do governo Lula para a política educacional, Oliveira (2009) apontou para a perspectiva da continuidade da política educacional atrelada do governo antecessor, FHC⁸, alegando que não houve rupturas significativas com a política do governo FHC, no entanto, a ampliação de programas sociais, aliados com a política educacional, promoveu particularidades importantes a serem destacadas sobre seu governo.

Das particularidades essenciais no Governo Lula, num contexto de alta hegemonia do capital financeiro, uma delas é que o governo buscou criar condições de redistribuição de renda e diminuição da desigualdade social, ainda que limitados pela política globalizada e predominantemente ligada aos interesses acumulativos do capitalismo (OLIVEIRA, 2009).

Entre essas condições, podemos citar as medidas concentradas no Plano de Aceleração do Crescimento – PAC (2007) e o impacto na criação de empregos, a redução da pobreza extrema e absoluta, além da melhoria nos índices de distribuição de renda, inclusive, a partir do programa Bolsa Família (2004), criado por meio do decreto nº. 5.209 de 17 de setembro de 2004, reconhecido em Relatório do Desenvolvimento Humano (RDH), de 2014, como exemplo de erradicação da pobreza.

⁷ Ao nos referirmos ao ex-governador Roberto Requião de Mello e Silva, optamos por utilizar somente o nome Requião, como é comumente mais conhecido.

⁸ Ao nos referirmos ao ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, optamos por utilizar somente as siglas iniciais de seu nome – FHC, como é comumente mais conhecido.

Essas são condições que se enquadram naquilo que Alves (2013) denominou como sendo o “neodesenvolvimentismo” brasileiro, ao qual caracterizou da seguinte forma: na medida em que o neodesenvolvimentismo busca redistribuir renda e diminuir a desigualdade social, ele tenta resgatar o povo não das misérias modernas, mas das misérias históricas herdadas do nosso passado colonial-escravista. Portanto, foram e são medidas que permanecem condicionadas aos limites do sistema capitalista, mas que expressam ganhos significativos para as políticas sociais e educacionais.

Desta forma, analisar o governo Lula, principalmente no que se refere ao seu primeiro mandato, exige uma análise sob a perspectiva da continuidade sobre um processo de reformas do Estado que não foi interrompido com a troca de governo, embora apresente particularidades importantes.

Nesse sentido, no campo educacional, Oliveira (2009) assinala que o primeiro mandato Lula foi marcado:

[...] muito mais por permanências que rupturas em relação ao governo anterior. Tendo sido herdeiro de uma reforma educacional de longo alcance e complexidade, que durante os dois mandatos do governo que o precedeu – FHC – mudou os rumos da educação brasileira do nível básico ao superior, restava a esse governo reformar a educação ou conservar e manter as iniciativas anteriores. A opção parece ter sido pelo segundo caminho. (OLIVEIRA, 2009, p. 198)

Entre as principais críticas que recaem sobre o primeiro mandato de seu governo, estas residem sobre o fato do então presidente ter dado continuidade a uma política educacional assentada em ações focalizadas (OLIVEIRA, 2009). Sobre esta focalização, (OLIVEIRA, 2000, p. 150) destaca que “[...] a focalização pode ser entendida como um método de administrar poucos recursos em abundância de carências”, portanto, o governo age sob o princípio da racionalidade técnica de ordem neoliberal, em contraposição da educação como direito universal.

Isto caracteriza não só uma particularidade da política educacional, mas a insere num padrão adotado para as políticas sociais de forma geral que, em âmbito mundial, buscavam romper com as premissas do chamado estado de bem-estar social, tornando as questões sociais menos “garantistas” do ponto de vista do direito público assegurado, e mais focadas no plano do controle da miséria, em políticas descentralizadas.

De políticas inicialmente orientadas ao atendimento universal, passou-se a perseguição de públicos alvos específicos. Tal orientação, no contexto das

reformas de Estado na América Latina, encontra justificativa na necessária focalização do gasto social nos grupos mais vulneráveis, trazida pelas políticas de ajuste estrutural, o que levou a adoção generalizada, nesses governos, de medidas de alívio à pobreza. (OLIVEIRA, 2009, p. 202-203)

Um importante destaque a ser feito no plano das particularidades do governo Lula, por exemplo, refere-se à criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB (BRASIL, 2007), criado a partir da Lei nº 11.494/2007, que ampliava seu antecessor, o Fundo de Financiamento e Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF (1998-2006), abrangendo a partir de então todas as três etapas da educação básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Portanto, sobre o FUNDEB, Oliveira (2009, p. 207) destaca que foi uma importante iniciativa do ponto de vista de políticas regulares de educação no sentido de “buscar recuperar o papel protagonista do Estado federal como promotor de políticas para o setor, bem como de tentativas de correção de distorções naturais de um país com as dimensões do Brasil e com suas diferenças regionais”.

Para além da continuidade do conjunto de reformas de orientação neoliberal do governo FHC, o conjunto de criação e ampliação de importantes programas sociais, como o Bolsa Família, a partir de relatórios da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD/IBGE de novembro de 2005, mostravam “que a taxa de miséria em 2004 caiu 8% se comparada a 2003, ano em que Lula tomou posse. Ainda segundo a PNAD, oito milhões de pessoas teriam saído da pobreza (classes D e E) ao longo do seu primeiro mandato” (OLIVEIRA, 2009, p. 203).

Esses programas estiveram e estão alinhados com a política educacional, pois a escola tornou-se imperativo da condicionalidade para acesso a esses programas, por exemplo, o programa Bolsa Família, estabelece a exigência mínima de que as crianças e adolescentes em idade escolar estejam frequentando a escola - pelo menos, 85% das aulas para crianças e adolescentes de 6 a 15 anos e de 75% para jovens de 16 e 17 anos, todo mês (BRASIL, 2015). Assim também ocorre com os demais programas dirigidos à juventude:

[...] do Bolsa-Família aos programas dirigidos à juventude, tais como ProJovem e o Primeiro Emprego, o setor da educação tem exercido papel crucial na implementação de programas sociais dirigidos aos mais pobres. Por meio de acordos firmados entre o governo federal, estados e municípios, tais programas têm sua execução descentralizada e repassada ao nível local. Observa-se, assim, que como política social a educação tem cumprido relevante tarefa na distribuição de renda aos mais pobres que se encontram

na condição de assistidos, exercendo muitas vezes importante papel na seleção de públicos atingidos. Esses programas chegam à escola pública como mais uma tarefa a ser desempenhada em meio ao conjunto de exigências apresentado aos docentes. A mesma lógica pode ser observada no que se refere também à política educacional especificamente dita, ou seja, muitos programas chegam às escolas de maneira diferenciada entre elas, como programas especiais, políticas temporárias, sem configurarem-se como políticas regulares. (OLIVEIRA, 2009, p. 204)

Nesse sentido, entre avanços e contradições da política educacional adotada no decorrer dos dois mandatos do governo Lula (2003-2010), Oliveira (2009) destaca que, entre a ambivalência de uma política marcada por rupturas e permanências, em relação às políticas anteriores. O principal ponto de destaque em relação às permanências reside, justamente, na assimilação e transmissão de um ideário liberal sobre a educação que progressivamente concedeu aberturas para o lema da educação como “compromisso de todos”, que se traduziu na ideia de que “[...] os baixos níveis de desempenho fossem resultado da falta de compromisso e não de outras carências, atribui à educação certo voluntarismo que é contrário à noção de direito público assegurado” (OLIVEIRA, 2009, p. 208).

Nossa intenção, neste trabalho, não visa aprofundar uma análise minuciosa sobre as políticas adotadas em cada governo, mas traçarmos uma apreensão do quadro geral das reformas do ensino de ordem neoliberal, empreendidas no início da década de 1990 e o contexto político do ano de 2003 em diante, como marco referencial de troca de governos de oposição, tanto no cenário nacional quanto no cenário estadual paranaense, que demonstraram particularidades importantes sobre a educação escolar e o trabalho docente. Ao tratarmos mais adiante sobre o contexto de implementação do primeiro Plano Estadual de Educação do Paraná - PEE⁹, no ano de 2005, serão abordados alguns aspectos referentes à política adotada pelo governo Requião (2003-2010) no Paraná.

Consideramos este recorte temporal de estudo, a partir do ano de 2005, por contemplar as transições de governo, marcadas por determinadas condições econômicas e políticas e, conforme veremos mais adiante, o estabelecimento e implantação de importantes marcos históricos para educação e a classe docente, como o Plano Nacional de Educação - PNE¹⁰ (2001b); a aprovação do Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Ensino da Educação Básica do Paraná (PARANÁ, 2004a) e o PEE (PARANÁ, 2005b), bem como os

⁹ A partir daqui, aos nos referirmos ao Plano Estadual de Educação do Paraná (2005), utilizaremos somente as siglas iniciais PEE (2005).

¹⁰ A partir daqui, aos nos referirmos ao Plano Nacional de Educação (2001), utilizaremos somente as siglas iniciais PNE (2001).

demais dispositivos que dele decorrem para formação continuada dos professores da rede estadual de ensino da educação básica, que veremos mais adiante.

3.2. O PEE DO PARANÁ (2005) E AS PERSPECTIVAS DO CENÁRIO EDUCACIONAL

Nos tópicos anteriores, descrevemos como o contexto da década de 1990 firmou toda conjuntura das reformas do ensino no Brasil que, em âmbito geral, apontavam, principalmente, para as questões ligadas à formação de professores e à necessidade de mudanças em sua formação, requerendo novas habilidades para seu trabalho.

Nesse cenário, (GATTI et al., 2011) em estudo realizado sobre as políticas docentes no Brasil, ressalta que o país:

Por meio de sucessivas gestões e em seus três níveis de governo, procurou aumentar os anos de escolaridade da população, investir na infraestrutura, orientar os currículos da educação básica, ampliar as oportunidades na educação superior, formar os docentes por diversos meios, deslocar a formação dos professores da educação básica do nível médio para o nível superior, desenvolver os programas de formação continuada, melhorar os livros didáticos e a sua distribuição, entre tantas outras ações políticas. (GATTI et al., 2011, p. 27)

Entre essas medidas, em 2001, entrava em vigor o PNE, aprovado ainda durante o governo de FHC, cujo as orientações seguiam a tendência do Estado neoliberal, conclamando a uma “integração de esforços” entre “[...] os governos, as organizações não governamentais, incluindo a iniciativa particular, que faz parte dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2001b, p. 19) para efetivação de suas metas.

Aprovado pela Lei nº 10.172 de 2001 (BRASIL, 2001b), a instituição do PNE, que estabelecia metas para os próximos dez anos da educação nacional, e por conseguinte os planos estaduais e municipais, conforme exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9394/1996 (BRASIL, 1996), reiterando o disposto na Constituição Federal de 1988, em seu art. 10, inciso III, que incumbia Estados e municípios a “elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes planos nacionais de educação, integrando e coordenando as ações e as de seus municípios”, representaram uma conquista histórica para educação, pois materializavam no plano legislativo o esforço em dar continuidade às políticas educacionais, sem as mudanças corriqueiras entre troca de governos, configurando-se como um “plano de Estado a longo prazo”, em contrariedade às comuns fragmentação e descontinuidades das ações governamentais na área educacional.

Tal consideração, no entanto, não deixa de reconhecer que um dispositivo legal como o PNE (BRASIL, 2001b) e o próprio PEE (PARANÁ, 2005b) são sempre campos de disputa por hegemonia em torno de projetos político-sociais e que, sendo assim, devem ser analisados considerando todo o conjunto das demandas sociais que marcam seus períodos de elaboração, sobretudo, sobre a reestruturação da política educacional marcada pela influência de organismos multilaterais, que elegeram o investimento em “capital humano” como premissa fundamental para o desenvolvimento econômico e social de países como o Brasil, conforme temos afirmado até aqui.

Por isso, a análise do PEE (2005b) requer a compreensão de que um Documento base como tal, figura no campo da reprodução social, já que veicula valores sobre a educação. Alves (2011) quando escreve sobre trabalho e subjetividade sob a égide do toyotismo, lembra-nos que:

Ao lado das inovações técnico-organizacionais do complexo de reestruturação produtiva, desenvolvem-se inovações sociometabólicas. Estas dizem respeito ao cultivo sistemático e intenso de valores-fetiche, expectativas e utopias de mercado, disseminados, em geral, pelo aparato midiático e sociorreprodutivo do capital. (ALVES, 2011, p. 121)

Desse modo, nossa interpretação do Documento considera que este está inserido em determinada lógica que figura no campo da reprodução social dos trabalhadores docentes, disseminados a partir de preceitos pedagógicos, dos quais pretendemos investigar.

Nas eleições de 2002, o Estado do Paraná elegia como governador Requião, pela segunda vez, após dois mandatos consecutivos de Jaime Lerner (1995-2003). Segundo Nadal (2007), durante a gestão de seu governo, que se estendeu entre os anos 2003 a 2010, a SEED-PR apontou a formação de professores como uma de suas prioridades, em consonância com o cenário nacional de reestruturação das políticas educacionais associadas à “necessidade de implantação e reforma da escola pública, evidenciando a centralidade do professor na definição última dos processos de aprendizagem” (NADAL, 2007, p. 3).

Ainda segundo a autora, o governo Requião pautou sua campanha e propostas de governo buscando superar a política adotada por seu governo precedente, caracterizada por ser uma política de estado mínimo, em acordo, portanto, com a política em vigência no cenário nacional, baseado nas seguintes características:

O financiamento de programas educacionais com verbas do Banco Mundial, a terceirização da educação via ausência de concursos públicos para professores e servidores, a intensificação da busca pela elevação dos índices

de aprovação e conclusão escolar com foco estatístico, a extinção das modalidades profissionalizantes em nível médio, a adoção de educação aberta e a distância para formação de professores em nível superior e o estabelecimento de um centro para formação continuada (a “Universidade do Professor”) foram algumas das políticas educacionais desenvolvidas na gestão Lerner (1995-1998; 1999-2002) fortemente combatidas pelo do governo Requião. (NADAL, 2007, p. 4)

O governo de Estado assumia, então, como princípio, a educação como direito do cidadão, universalização do ensino e defesa da escola pública, gratuita e de qualidade, trazendo à tona a ênfase na necessidade do Estado assumir a responsabilidade como provedor integral pela manutenção e qualidade da educação, conforme o trecho a seguir: “Nessa esteira, destaca-se, como elemento fundamental, a responsabilidade social do Estado e dos setores organizados da sociedade, tomada não como mera retórica democrática, mas como condição para a conquista dos avanços que o Documento propõe” (PARANÁ, 2005, p. 3).

A superintendência do governo do Estado elegeu a oferta de oportunidades de formação continuada para os trabalhadores em educação da Rede Estadual de Ensino do Paraná, como um dos principais elementos de valorização do magistério. A valorização do magistério, inclusive, foi elencada como um dos princípios de gestão, presente no PEE (PARANÁ, 2005b).

É importante ressaltar que esta valorização do magistério via investimento em sua formação continuada estava também atrelada com a preocupação com “[...] as condições de trabalho, salário e carreira dos Trabalhadores em Educação” (PARANÁ, 2005, p. 71) o que confere ao Documento uma orientação voltada aos anseios históricos da luta do magistério por melhores condições de trabalho.

Desta forma, frisamos que governo Requião teve como característica alguns marcos históricos para os trabalhadores docentes: a aprovação do Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Ensino da Educação Básica, instituído pela Lei Complementar nº 103/04 que, entre outros, instituiu o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, elemento constituinte do plano de carreira do trabalhador docente, que figura entre uma das principais ações de formação continuada docente desde sua implantação no ano de 2007; em 2005, a implementação do PEE, orientador das políticas públicas para a Educação Paranaense; entre a criação de algumas coordenadorias específicas ligadas com a formação continuada de professores, tais como a criação da Coordenação de Capacitação dos Profissionais da Educação, em 2004, a partir da Resolução nº 1457, ligada à Superintendência do Estado, a

SEED-PR visava estabelecer novas normas para a realização de eventos de Capacitação dos Profissionais da Educação da Rede Pública Estadual de Ensino (PARANÁ, 2004b).

Tal Resolução instituía o “Conselho de Capacitação” que, composto por membros de diferentes setores, inclusive, por profissionais da Superintendência e mediante aprovação desses, ficava responsável por aprovar o “Plano Anual de Capacitação”. Conforme o Art. 4º da referida Resolução, poderiam “apresentar propostas de capacitação as Assessorias da Sede da SEED, os Departamentos, as Coordenações, os Núcleos Regionais de Educação - NREs, os Grupos Setoriais, assim como a FUNDEPAR, o CETEPAR e a Paraná Esporte” (PARANÁ, 2004b, s.p).

Com base na Resolução nº 1457/2004, a SEED-PR, no uso de suas atribuições, estabeleceu a Resolução nº 2007/2005 com as normativas para Formação Continuada dos trabalhadores docentes que, a partir de então, seriam realizadas por meio do Programa de Desenvolvimento Educacional e do Programa de Capacitação dos Profissionais da Educação da Rede Estadual de Educação Básica do Estado do Paraná (PARANÁ, 2005a).

A partir de então, a Secretaria de Estado da Educação - SEED-PR, em suas respectivas instâncias e atribuições, criou uma série de ações direcionadas para formação continuada de professores, entre as quais podemos elencar algumas, conforme exposição que segue com informações sobre os programas, retiradas do próprio site da Secretaria Estadual de Educação – Dia a Dia Educação (PARANÁ, 2015, s.p):

a) Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE: Implantado como uma política educacional de caráter permanente, que prevê o ingresso anual de professores da Rede Pública Estadual de Ensino para a participação em processo de formação continuada com duração de 2 (dois) anos, tendo como meta qualitativa a melhoria do processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas estaduais de Educação Básica, realizado em parcerias entre as Secretarias de Estado da Educação – SEED, da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior – SETI e Instituições de Ensino Superior – IES.

b) Grupos de Trabalho em Rede – GTR: Constitui uma das atividades do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) e se caracteriza pela interação a distância entre o professor PDE e os demais professores da rede pública estadual de ensino, com objetivo de contribuir para o aperfeiçoamento dos professores da rede, mediante estudo das proposições dos professores PDE.

c) Grupos de Estudo: oferecido pelos departamentos pedagógicos da Secretaria de Estado da Educação - SEED, sob a coordenação da Superintendência de Educação –SUED e desenvolvidos aos sábados, em escolas da rede estadual de ensino.

d) Formação em Ação: São ações descentralizadas que ocorrem nas escolas e tem como proposta a promoção da formação continuada por meio de oficinas que abordam conteúdos curriculares e específicos da demanda regional, ofertadas no primeiro e no segundo semestre de cada ano.

e) Semana Pedagógica: É um evento que tem como objetivo promover a formação continuada dos profissionais da educação através de discussões pautadas em aportes teóricos relevantes sobre temas emergentes que afetam o cotidiano da sala de aula, bem como o processo de ensino e aprendizagem, de modo a fundamentar os profissionais da educação para o planejamento do semestre letivo, ofertado no primeiro e no segundo semestre de cada ano.

Para fins deste trabalho, nosso foco de análise sobre os processos de formação continuada ofertados pela SEED-PR se refere a dois eventos específicos, sendo estes a Semana Pedagógica e o Formação em Ação. Optamos por centrar nossa discussão nesses dois eventos, pois são duas atividades organizadas pela SEED-PR, na qual exigem engajamento direto dos professores na construção da nova concepção de atividade docente e de gestão escolar na perspectiva do Estado/SEED e que, diferente do estudo solitário dos grupos de trabalho ou do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, em que o professor se afasta por um período de suas atividades na escola, tanto a Semana Pedagógica quanto o Formação em Ação são cursos presenciais, inclusive, realizados no próprio ambiente escolar com participação docente obrigatória, pois figuram como dias letivos previstos em calendário.

Dessa forma, deduzimos que são eventos que se relacionam de maneira mais direta com a “captura da subjetividade” docente, sobretudo, porque mobilizam todo o coletivo escolar simultaneamente. Sobre o desenvolvimento desta pesquisa a partir da análise destes eventos, trataremos na terceira seção deste trabalho.

Também esclarecemos que, neste trabalho, aos nos referirmos aos processos de formação continuada docente na educação básica, dado a abrangência dos níveis que esta compõe, estamos nos referindo aos processos formativos de professores que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, pelos quais o governo de Estado se responsabiliza pela formação continuada.

Por um lado, em âmbito nacional, o contexto de elaboração do PEE (PARANÁ, 2005b), tratava-se de um momento característico de um movimento de crescente ênfase nas questões da formação docente permanente e da veiculação de novos pressupostos para formação de professores. Por isso a palavra de ordem, tanto do PNE (BRASIL, 2001b) quanto do PEE (PARANÁ, 2005b) diziam respeito à valorização do magistério.

O PNE (BRASIL, 2001b) ao reafirmar a política educacional como política social de alívio a pobreza, por exemplo, ao ressaltar a necessidade de “[...] expandir e melhorar o cuidado e a educação infantil, especialmente para as crianças mais vulneráveis e menos privilegiadas” (BRASIL, 2001, p. 17), contribuiu para disseminação cada vez maior de um ideário de educação que foge aos pressupostos de uma educação integral de direito de todos.

Por educação integral, entendemos aquela que “[...] concebe o indivíduo enquanto “síntese de inúmeras relações sociais” pois, do contrário, não se obterá êxito na luta pela superação de dicotomias (entre social e individual, histórico e psicológico, objetivo e subjetivo, singular e universal) que estão arraigadas no senso comum pedagógico” (DUARTE, 2001, p. 53) e que compreende o trabalho educativo neste processo, como atividade de produzir nos indivíduos singulares “a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 1997 apud DUARTE, 2008, p. 36).

Não se trata de questionarmos a necessidade histórica do país em dar respostas às suas graves desigualdades regionais e sociais, o que, de forma geral, implica em buscar mediações favoráveis às classes mais pobres. Trata-se de questionarmos uma problemática escolar que não é recente e ainda latente, exposta por Saviani (2013), ao tratar sobre a especificidade da educação escolar que é a “transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado” (SAVIANI, 2013, p. 15) e não de qualquer saber espontâneo, do senso comum, do qual não é preciso a escola nem professores para sua aquisição. A ausência desta clareza leva a escola paulatinamente perder sua função essencial, para tornar-se mediadora das mazelas sociais, tentando remediar dilemas que o próprio capital cria.

Por outro lado, conforme veremos a seguir, em dicotomia com o PNE (BRASIL, 2001b), o Plano de Educação paranaense trazia propostas para educação muito mais alinhadas com as vertentes críticas dos pensadores da educação, em relação aos aspectos econômicos, políticos e educacionais da conjuntura nacional e global. Contando com o aporte teórico de importantes autores das vertentes mais críticas da pesquisa educacional nacional como Gaudêncio Frigotto, Demerval Saviani, Domingos Leite Filho, Acácia Zeneida Kuenzer, entre outros, o texto do PEE (PARANÁ, 2005b) afirmava o seguinte:

O modelo de desenvolvimento adotado em escala global, tem acarretado, para o conjunto das políticas educacionais, uma série de problemas que vão desde a drástica contenção fiscal para a composição e manutenção dos fundos públicos, até as medidas que, em nome das limitações orçamentárias, diminuem ou relativizam o papel do Estado e de segmentos da sociedade civil organizada na determinação e implementação dos programas educacionais. (PARANÁ, 2005, p. 3)

Orientações da administração do Estado brasileiro, por subordinar-se aos interesses do capital e do mercado, perderam a autonomia e a soberania para definição e sustentação das políticas públicas, desobrigando-se de sua execução e repassando-as para terceiros, o que gerou um dismantelamento de estruturas, programas e projetos das políticas sociais em geral. (PARANÁ, 2005, p. 76)

A resposta ao cenário citado nos trechos acima, segundo a proposta do Documento, era a “defesa intransigente da educação pública de qualidade para a totalidade da população paranaense, calcada, radicalmente, em princípios políticos e éticos voltados à busca e consolidação da igualdade e justiça social” (PARANÁ, 2005, p. 3).

O Plano estabeleceu, então, como elemento fundamental, a responsabilidade social do Estado e dos setores organizados da sociedade, como condição para a conquista dos avanços que se propunha a realizar e que a efetivação de suas metas dependeria de iniciativas que congregassem os poderes Legislativo e Executivo, assim como os setores organizados da sociedade civil, direta ou indiretamente, ligados à Educação.

Verifica-se, a partir dessa orientação, um forte empenho em destacar a responsabilidade do poder público pelo financiamento, administração e manutenção da educação pública, sendo responsável da mesma forma pela garantia de sua qualidade. Por essa razão, dizemos que o Documento orienta-se numa visão na contramão das políticas neoliberais em vigência em âmbito federal no período, que buscavam caminhos, justamente, para tirar do poder público essa responsabilidade, incentivando processos de privatização e parcerias com outros setores, tal qual discutimos ao tratarmos sobre a reforma do Estado brasileiro.

3.3. OS DILEMAS DA FORMAÇÃO CONTINUADA: PRINCÍPIOS E CONCEPÇÕES

A formação continuada do magistério, de forma simplificada, são as ações que sucedem a formação inicial do trabalhador docente, com a perspectiva de formação permanente do professor. No entanto, as características que sua conceituação assume são muito mais complexas, pois existem diferentes aspectos teórico-metodológicos que norteiam os princípios da concepção e prática de formação docente.

Di Giorgi et al. (2010, p. 15) define a formação contínua como “um processo constante do aprender a profissão de professor, não como mero resultado de uma aquisição acumulativa de informação, mas como um trabalho de seleção, organização e interpretação da

informação”. Esse nos parece ser um conceito fundamental, na medida em que podemos expressá-lo como uma questão aberta, a ser investigada, em que medida os professores têm recebido um grande contingente acumulativo de informações sem considerar os subsídios para sua interpretação.

Saviani (2013), a partir dos delineamentos da escola na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, a define como instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado. Tal assertiva é fundamental em tempos de reestruturação educacional, das políticas, da escola, do currículo e da formação de professores, porque atualmente “[...] disseminou-se a ideia de que currículo é o conjunto das atividades desenvolvidas pela escola [...] e abre-se caminho para toda sorte de tergiversações, inversões e confusões que terminam por descaracterizar o trabalho escolar” (SAVIANI, 2013, p. 15). A descaracterização do trabalho escolar pressupõe, justamente, a descaracterização da função docente e, portanto, infere sobre sua formação.

Pelo exposto, entendemos que é preciso buscar clareza sobre a razão de ser do trabalho docente, naquilo que tem de essencial, porque é esta definição do essencial que incide nos requisitos que precisam ser também tratados como essenciais nos processos formativos de professores. Mas o que tem sido colocado como essencial para formação de professores no pensamento educacional contemporâneo?

Sobre os aspectos legais da formação de professores no cenário nacional, Romanowski (2012) discute alguns dos componentes ideológicos presentes nas resoluções do Conselho Nacional de Educação, direcionadas para formação de professores como, por exemplo, a Resolução do Conselho Nacional de Educação CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação dos professores da educação básica, em nível superior. Sobre esta resolução, a autora escreve o seguinte:

Considera como fundamental na formação de professores o ensino visando à aprendizagem do aluno, ao acolhimento e ao trato da diversidade. Também considera o exercício de atividades de enriquecimento cultural, o aprimoramento de práticas investigativas, a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares, o uso de tecnologias da informação, da comunicação e de metodologias; estratégias e materiais de apoio inovadores, o desenvolvimento de hábitos de colaboração e trabalho em equipe [...] Recomenda, como orientação da formação, o princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta para a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas. (ROMANOWSKI, 2012, p. 108-109)

Inferimos sobre o trecho acima que, sua lógica está inserida na constatação da crescente ênfase das orientações por competências, que afetou a organização do trabalho nas escolas, principalmente para o magistério, passando a gestão a “[...] contemplar estratégias de envolvimento e cooptação do coletivo no planejamento, elaboração de projetos, discussão do currículo e práticas de avaliação que tem, como um fim em si mesmo, o resultado” (SILVA et al., 2012, p. 377). Privilegiar como estratégia didática a resolução de situações problema, confere um sentido pragmático à ação docente, em sintonia com a lógica produtiva que opera pelo sistema Toyota de produção, a partir dos atributos de polivalência, eficiência, trabalho em equipe e etc.

Exemplo disso, é a forma como Libâneo et al. (2012, p. 506) abordam as questões referentes à formação continuada de professores por uma ótica que se apresenta como sociocrítica, mas que se articula com os mesmos elementos pragmáticos da “ação-reflexão-ação”, quando enunciam os dilemas que se apresentam para formação continuada do corpo docente: “Os dilemas que se apresentam atualmente à formação continuada dizem respeito a como promover mudanças nas ideias e práticas profissionais e pessoais docentes”.

O destaque dado à vida pessoal é característico da “captura” da subjetividade, quesito essencial ao mundo do trabalho, a partir da disseminação das novas configurações do toyotismo, que tem necessidade de maior envolvimento do nexos psicoafetivo dos empregados nos procedimentos técnico-organizacionais (ALVES, 2011, p. 44). Não basta a exteriorização desses princípios, é preciso que os trabalhadores os assimilem como seus princípios.

Segundo Shiroma e Evangelista (2004) tem sido recorrente na área educacional o discurso sobre a falta de preparo dos professores, atrelando o baixo nível da qualidade da educação à falta de preparo dos professores para atenderem às demandas do século XXI, reforçando constantemente a premissa de necessidade de adequar o professorado às demandas do novo século. Por isso, “buscam-se soluções práticas sob a égide do fetichismo da inovação tecnológica e da ideologia do profissionalismo” (SILVA et al., 2012, p. 376).

Entre essas mudanças, isto é, “as competências profissionais” que passaram a ser exigências dos trabalhadores docentes, encontram-se as seguintes características:

- a) Aprender a participar ativamente de um grupo de trabalho ou de discussão, a desenvolver competência interativa entre si e com os alunos [...]; Desenvolver capacidades e habilidades de liderança [...]; Compreender os processos envolvidos nas inovações organizativas, pedagógicas e curriculares [...]; Aprender a tomar decisões sobre problemas e dilemas da organização escolar, das formas de gestão, da sala de aula [...]; Conhecer, informar-se, dominar o conteúdo da discussão para ser um participante

atuante e crítico [...]; Aprender métodos e procedimentos de pesquisa [...]; Familiarizar-se com modalidades e instrumentos de avaliação do sistema, da organização escolar e da aprendizagem escolar [...]. (LIBÂNEO et al., 2012, p. 529-536).

As características elencadas acima se alinham com as tendências pedagógicas do “aprender a aprender”¹¹ (DUARTE, 2008, p. 5), inserido numa perspectiva de ordem liberal, que requer sujeitos engajados e comprometidos com as mudanças, sem que lhes expliquem a essência dessas mudanças, mas que atendam ao plano imediato da funcionalidade ao cotidiano (DUARTE, 2008).

No ano de 2005, o Ministério da Educação – MEC divulgou um novo documento, as Orientações Gerais para Formação Continuada de Professores de Educação Básica, definindo alguns princípios norteadores para formação continuada de professores. Entre esses princípios encontramos o seguinte: “a formação continuada deve voltar-se para a atividade reflexiva e investigativa, incorporando aspectos da diversidade e o compromisso social com a educação e a formação socialmente referenciada dos estudantes” (BRASIL 2005, p. 24).

Mais uma vez, encontramos ênfase na ideia da formação do “professor reflexivo”, o qual Martins (2015) define como sendo aquela em que deve-se promover condições para que o próprio professor reflita sobre seu processo formativo, desta forma:

Enfatiza a dimensão individual do processo de formação atribuindo grande importância à participação do sujeito nesse processo. A formação deve acima de tudo, estimular estratégias de autoformação, o que quer dizer promover o processo de “aprender a aprender”. Ao se estimular nos professores as estratégias de autoformação, pressupõe-se um processo de generalização pelo qual essa premissa se estende também para os educandos. (MARTINS, 2015, p. 9)

Neste sentido, o ideário pragmático “ação-reflexão-ação” é o eixo que tem orientado as políticas contemporâneas da formação continuada docente. O ensejo constante pelo novo e pela mudança incita que os professores se percebam como ultrapassados, necessitados, portanto, da aquisição de novas habilidades (sempre transitórias), pois aquilo que sabiam até então não se encaixa mais nas novas necessidades da educação. Existe, desta forma, a prevalência de uma pressão constante sobre o professorado, a partir de seus processos formativos continuados, para que se adequem.

¹¹ Essas tendências são: pedagogia construtivista; pedagogia do professor reflexivo; pedagogia das competências; pedagogia dos projetos e pedagogia do multiculturalismo.

Como é possível notar, a disseminação ideológica de valores sobre as características da formação e do trabalho docente operam no sentido daquilo que Alves (2011, p. 92) denomina como os “valores-fetichê”, disseminados pelo espírito do toyotismo, que não estão apenas nas empresas, mas que refletem no campo educativo, ou seja, constituem “[...] parâmetros ideológicos-discursivos de políticas governamentais de educação profissional, além de serem incorporados nos currículos escolares” (ALVES, 2011, p. 92).

Empregamos aqui o termo fetichê em alusão ao sentido cunhado por Marx (1984) ao tratar sobre o ocultamento das relações sociais de exploração em vigência no capitalismo, a partir do “fetichê da mercadoria”. No caso dos professores, o ocultamento das relações sociais pelo modo de funcionamento da sociedade do capital, bem como das dimensões humano-genéricas, pela primazia da individualidade, é também um fetichê, de modo que oculta diversas dimensões para compreensão sobre a educação e a realidade escolar e, principalmente, o que afeta diretamente seu plano imediato, suas condições de trabalho.

O conteúdo vocabular-locucional do imperialismo simbólico [...] Os valores-fetichê permeia a linguagem social e, numa sociedade midiática como a sociedade burguesa tardia, eles se disseminam com maior intensidade e amplitude [...] sendo, portanto, elementos cruciais na “captura” da subjetividade no local de trabalho e na vida social. (ALVES, 2011, p. 91)

Portanto, as bases do trabalho pedagógico não resguardam autonomia ou independência em relação a esses processos ideológicos-discursivos, pela essência do trabalho pedagógico. Pelo contrário, pela essência do trabalho pedagógico a escola e o trabalhador docente são elementos fundamentais de internalização desses valores, ao mesmo tempo que em potencial, são fundamentalmente espaços privilegiados, para processos de contrainternalização dos modos de internalização historicamente prevalecentes. Por isso, reafirmamos que a escola e os processos formativos de professores são espaços de disputa de interesses não harmoniosos.

Dessa forma, é premissa presente nas Orientações Gerais para Formação Continuada de professores que “não se podem desconsiderar as dimensões pessoais e profissionais, incluindo os aspectos concernentes à subjetividade, que permitem aos professores a apropriação dos processos de formação [...]” (BRASIL, 2005, p. 24). Mas o que se quer da subjetividade do trabalhador docente?

Para responder a essa questão, Martins (2015) dialoga com as questões referentes à importância dada à personalidade do professor, tanto em seus processos formativos quanto em

seu exercício profissional. A autora afirma que há uma crescente preocupação com as características pessoais, as vivências profissionais, a história de vida e a construção da identidade do professorado ressaltando a ênfase das pesquisas educacionais com questões referentes à subjetividade/personalidade docente, entretanto, reafirma a necessidade de um rigor teórico-analítico para conceber essas dimensões, sem cair no reducionismo da réplica espontânea do vocabulário, sem maiores considerações sobre seus sentidos.

Verifica-se, nessa orientação, uma forte emergência de estratégias de personalização e individualização educacionais que sugerem a formação do professor centrado na atividade cotidiana de sala de aula, na sua maneira de ser professor, centrada, portanto, em sua experiência própria. O saber da experiência adquire grande importância, ocupando um espaço outrora concedido à formação teórica, metodológica e técnica. (MARTINS, 2015, p. 9)

Segundo Martins (2015, p. 11) o modelo que se apresenta como “reflexão na ação” assenta o eixo profissional na capacidade dos professores para “manejar situações concretas do cotidiano e resolver problemas práticos mediante a integração “inteligente criativa” do conhecimento e da técnica”. A imediaticidade é pano de fundo de um conhecimento pragmático, para “aprender a aprender” a mediar conflitos da ordem da barbárie educacional.

Em última instância, afirma a autora, trata-se de preparar os professores para as aceleradas mudanças sociais características do mundo atual, que exigem capacidade dos professores para acompanhá-las. “Entretanto, a despeito da centralidade desse pressuposto, a maioria dos estudos não se detém numa caracterização mais precisa de quais mudanças sociais estariam ocorrendo e quais as suas causas” (MARTINS, 2015, p. 11).

Eis as características basilares do toyotismo enquanto o novo modelo de produção flexível que exige “[...] a constituição de polioperadores capazes de assumir multitarefas. O trabalhador deve ser capaz de ocupar diferentes postos de trabalho, de intervir em diferentes tipos de materiais, de inserir-se em diferentes segmentos dos processos de trabalho e etc.” (ALVES, 2011, p. 50). Estamos a tratar, desta forma, de “poliprofessores”.

Dessa forma, o objeto oculto pela “ação-reflexão-ação” é o presentismo que carrega, que ao não aprofundar a análise dos determinantes históricos da ação docente, delimitam a ação no campo da resignação, naturalizando situações do cotidiano escolar, ocultando o fato de que fazem parte da exploratória e contraditória relação da sociabilidade capitalista, da qual a escola faz parte.

Nessa situação, se torna imperativo o pensamento de Martins (2015, p. 30) de que não se deve perder de vista que “vivemos numa sociedade capitalista, produtora de mercadorias, universalizadora do valor de troca, enfim, uma sociedade essencialmente alienada e alienante”. Ainda sobre a formação social da personalidade do professor, a respeito da alienação, a autora traz grande contribuição para elucidar a especificidade do trabalho docente e o quão a alienação compromete seu trabalho. Justamente por aquilo que a atividade docente tem por essencial, qual seja, transmitir de forma sistematizada o saber historicamente acumulado pelo gênero humano. Sobre isto, a autora escreve:

A alienação, por exemplo, do operário da indústria automobilística não compromete a qualidade do automóvel que ele contribui para construir, mas a alienação do trabalhador professor interfere decisivamente na qualidade do produto de seu trabalho. O trabalho educativo pressupõe o homem diante de outro homem de quem não pode estar estranho (alienado), fundando-se numa relação que é por natureza interpessoal e mediada pelas apropriações e objetivações desses homens. (MARTINS, 2015, p. 5)

Na leitura marxiana, a incompreensão da lógica intrínseca ao modo de funcionamento da sociedade capitalista, condiciona e legitima a permanência das condições de exploração, porque não explicando-as, aparecem como relações naturalizadas, ou, cooptadas dentro de determinadas instâncias de reprodução do sociometabolismo do capital, como relações justas e imutáveis, porque oculta e legitima pelo discurso suas contradições. Então, o primeiro aspecto fundamental é que a mercadoria exteriorizada, particular, como bem de consumo, oculta o trabalho humano coletivo contido nela.

Então a própria primazia ao professor e sua formação desloca o foco daquilo que está no centro da crise educacional contemporânea, que é a função social da escola (MARTINS, 2015) numa sociedade alienada e alienante. A ênfase nas respostas imediatas ao cotidiano, frente aos dilemas sociais contemporâneos, traz à tona a perspectiva de professores expectadores do processo histórico aos quais “caberia conhecer a realidade social não para fazer crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos” (DUARTE, 2008, p. 12), deste modo, “as mudanças aventadas no que tange à formação dos professores e o trabalho docente corre grande risco: converterem-se em estratégias de adaptação” (MARTINS, 2015, p. 20).

Outro ponto importante é que as “manifestações da barbárie social nas escolas” (NOVAES, 2014, p. 197) passam a ser vistas como o problema em si, como se essas

manifestações se explicassem em si mesmas, ou não fossem dotadas de uma racionalidade explicativa que ultrapassa o plano do cotidiano escolar. Por barbárie social nas escolas o autor entende situações do cotidiano escolar as quais descreve da seguinte maneira:

Os trabalhadores educacionais (professores) tornaram-se carcereiros, abrindo e fechando as jaulas (salas de aula). Outros professores tornaram-se domadores de tigres: desviando-se de cadeiras jogadas neles. Assassinato de alunos, lógica concorrencial entre os professores, governos federais e estaduais se negando a conversar com os professores em greve, material didático elaborado por corporações educacionais, cursos de extensão caçaníqueis, pesquisadores vomitando artigos um atrás do outro, doenças por excesso de trabalho, merendas de péssima qualidade, professores apanhando dos alunos, professores espancando alunos, utilização de ritalina a torto e a direito para sossegar os “leões” são sintomas da barbárie nas escolas e universidades. (NOVAES, 2014, p. 197)

Segundo Novaes (2014), a fase atual do capitalismo, fase da acumulação flexível ou capitalismo sob hegemonia financeira, é a fase do esgotamento de seu papel “civilizatório” de outrora, quando ainda conseguia manter certas garantias para a classe trabalhadora como limitação da jornada de trabalho, direito à aposentadoria e férias remuneradas, fim do trabalho escravo e infantil, direito à carteira assinada e etc., sobretudo para a classe trabalhadora dos países capitalistas centrais, em detrimento da classe trabalhadora latino-americana, por exemplo, onde predominava as formas de emprego mais precarizadas e intensificadas na lógica exploratória do trabalho.

Na atualidade, de crise não mais cíclica, mas estrutural, o capitalismo passou a se caracterizar predominantemente “descivilizatório”, isto é, reproduzindo e alimentando-se da barbárie social, na qual o papel do Estado, submetido aos desígnios do capital, caracteriza-se da seguinte maneira: a socialização dos prejuízos e a acumulação privada da riqueza (NOVAES, 2014).

Tendo em vista que os processos formativos de professores são espaços recorrentes de apreensão da subjetividade do trabalhador docente, propomos no tópico seguinte uma discussão que procura apreender a lógica predominante contida no PEE (PARANÁ, 2005b), não de forma isolada, mas como parte de um ideário sistemático sobre a formação e o trabalho de professores na contemporaneidade.

3.3.1. A abordagem sobre a formação continuada de professores a partir do PEE do Paraná (2005): entre avanços e contradições

O PEE paranaense (PARANÁ, 2005b), expressando uma política de Estado de longo prazo, constitui-se num documento base, isto é, um orientador de objetivos e ações almejados e desenvolvidos nas políticas públicas de ensino. Entre os vários aspectos que orienta, nos deparamos com a formação continuada de professores. Orientar pressupõe formular concepções, neste caso, concepções sobre a formação e o trabalho de professores.

Cabe salientar que buscar a apreensão da forma como esse Documento aborda a formação continuada de professores, faz parte do processo de busca da apreensão do real, porque longe de serem abstrações, os documentos que tratam sobre as diretrizes educacionais são elementos materiais da vida social que direcionam ou são direcionados por políticas reais, que expressam relações sociais específicas, que não se esgotam naquilo que o Documento aborda, de forma específica. Visto assim, as diretrizes educacionais tornam-se referenciais analíticos que dão subsídios para relacionar a materialidade das relações sociais com os pressupostos ideológicos presentes em documentos oficiais, como é o caso do PEE (PARANÁ, 2005b).

Nessa direção, Apple (1995, p.120) ao abordar a questão do vocabulário empregado nos documentos e relatórios oficiais, assevera que não se trata de escolhas aleatórias, mas de uma linguagem própria, com a finalidade de mobilização em direção ao consenso social “em especial quando esse consenso se acha ameaçado por uma crise econômica e política emergente”.

Neste caso, o sentido das palavras precisa ser interpretado à luz de seu contexto de produção. A partir disso, o autor exemplifica o seguinte:

É notável a versatilidade do possessivo “nosso” dentro desse contexto. Há uma sugestão na expressão “nosso” sistema educacional de que o estado social democrático fornece educação para “eles”. Nosso país sugere a unidade de todos os “cidadãos” [...]. Nosso pretende significar o vínculo imaginário entre governantes e governados e, desse modo, silenciosamente, confronta a materialidade das relações de classe de dominação e subordinação. “Nosso” traz o cidadão ou cidadã de volta a seu lugar no processo de exploração pelo capital. (APPLE, 1995, p. 120)

Esta característica nos exige uma metodologia específica para lidar com os documentos e relatórios oficiais como fonte de pesquisa. Por isso apoiamo-nos em Shiroma et al. (2005) ao tratarem sobre subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos para compreender a política educacional.

As autoras trabalham com o conceito de “hegemonia discursiva”: uma tendência crescente à homogeneização das políticas educacionais a nível mundial, como parte da

“cooptação ideológica” que se realiza via documentos oficiais direcionados para educação. Assim, argumentam as autoras que a vulgarização do “vocabulário da reforma” “[...] pode ser considerada uma estratégia de legitimação eficaz na medida em que consegue “colonizar” o discurso, o pensamento educacional e se espalhar no cotidiano como demanda imprescindível da modernidade” (SHIROMA et al., 2005, p. 429).

O PEE (PARANÁ, 2005b) ao abordar o tópico referente à formação e valorização dos trabalhadores em educação, delimita considerações importantes a respeito da situação cotidiana de trabalho dos professores na rede pública de ensino da educação básica, enfatizando, por exemplo, aspectos referentes à violência no cotidiano escolar, as doenças que atingem o corpo docente, a precariedade das condições físicas dos prédios escolares, as funções extras que a escola vem assumindo nos últimos anos, entre outros, conforme trecho que segue:

Para os trabalhadores em educação, cerca de 2,3 milhões, o trabalho significa ameaça de morte, desrespeito, sem falar das precárias condições físicas dos prédios escolares e da falta de material pedagógico para o exercício adequado de sua atividade. Por outro lado, estudos efetuados pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) revelam, também, que a droga está presente em 32% das escolas brasileiras, o índice de agressão física entre alunos, professores e funcionários é de 47% nos estabelecimentos de ensino com registro de consumo de drogas. Nesse quadro, o desrespeito a professores e funcionários tem provocado sintomas como transtornos do sono, ansiedade, cefaleia, falta de concentração, descontrole emocional e fadiga excessiva. (PARANÁ, 2005, p. 71)

Mais importante que a descrição fenomênica da realidade escolar, o destaque é dado ao buscar esclarecer a essência dessa realidade no conjunto das relações sociais na qual a escola está inserida, conforme o trecho a seguir expõe:

Os Trabalhadores em Educação, em sua maioria, não encontram respostas para explicação do quadro citado, nem na sua formação inicial e nem na sua formação continuada. Isso porque as causas são de âmbito mais complexo, pois inserem-se no contexto das relações sociais atuais [...] Diante desse quadro, vemos que a formação inicial e continuada dos trabalhadores em educação não pode ser tratada de forma isolada. É necessário compreendê-la no conjunto das relações sociais e nos embates que se travam no plano estrutural e conjuntural da sociedade. (PARANÁ, 2005, p. 71)

Para Marx (1982, apud NETTO, 2011, p. 158), é essencial a distinção entre aparência e essência, donde se infere que “As verdades científicas serão sempre paradoxais se julgadas pela experiência de todos os dias, a qual somente capta a aparência enganadora das coisas”.

Isso não descarta a importância da apreensão da aparência enquanto fenômeno, pelo contrário, é justamente por onde se inicia o pensamento, todavia, é preciso que se busque o conhecimento do objeto a partir do conhecimento de sua estrutura e dinâmica, de modo que:

O conhecimento concreto do objeto é o conhecimento das suas múltiplas determinações – tanto mais se reproduzem as determinações de um objeto, tanto mais o pensamento reproduz a sua riqueza (concreção) real. As “determinações as mais simples” estão postas no nível da universalidade; na imediaticidade do real, elas mostram-se como singulares – mas o conhecimento do concreto opera envolvendo universalidade, singularidade e particularidade. (NETTO, 2011, p. 45)

Nos ocorre que, tal situação caracterizada no exposto anterior, retirado do PEE (PARANÁ, 2005b), é utilizada como ponto de partida para a afirmação da necessidade de continuidade dos processos formativos de professores. O Documento advoga por um processo que “dê respostas para o quadro citado”. Inclusive, faz críticas ao programa de formação continuada de professores adotado na década anterior, qual enfatiza que “[...] nada auxiliaram os professores no enfrentamento da realidade das escolas e na melhoria de suas práticas pedagógicas como demonstram avaliações realizadas” (PARANÁ, 2005, p. 71). Tal programa tratava da Universidade do Professor-Faxinal do Céu, adotado durante a gestão anterior do governo Jaime Lerner (1995-2003).

Se compreendermos a atividade docente com determinada intencionalidade, forjada a partir da consciência (MARTINS, 2015), assim também entendemos que o que se entende por formar-se continuamente está condicionado com uma intencionalidade específica, também atrelada ao campo de disputa pela “colonização” da consciência docente.

No caso da SEED-PR, a partir do que está posto no PEE (PARANÁ, 2005b), parece haver uma contradição de ideias, pois vejamos o seguinte: ao mesmo tempo em que faz crítica à disseminação do ideário de que o “educador se educa na prática” (PARANÁ, 2005, p. 71), buscando subsídios teóricos para afirmar que “[...] tal perspectiva, fortemente divulgada nos meios educacionais, representa a perda da perspectiva teórica e epistemológica, reduzindo a formação do professor a uma dimensão puramente técnica e didática” (PARANÁ, 2005, p. 71), a qual o Documento se coloca contrário, por outro lado, ao abordar a questão das condições de trabalho do professorado na atualidade, tais como nos trechos anteriormente citados, recorre a formação continuada de professores para fornecer respostas para tais situações.

Se a formação continuada dos professores visa “dar respostas” aos dilemas educacionais enquadrados na “barbárie educacional”, conforme já mencionamos neste trabalho, acaba por se converter em “educar o educador na prática”, isto é, a prática mediativa de conflitos no ambiente escolar, tais quais drogas, violência, indisciplina e etc. Pois se, como o próprio Documento argumenta, tais dilemas “[...] inserem-se no contexto das relações sociais atuais” (PARANÁ, 2005, p. 71), como pode os programas de formação continuada de professores lhes fornecerem respostas funcionais? Isto só é possível se operando pela lógica técnica e pragmática, que se situa no sentido contrário do aprofundamento da perspectiva teórica e epistemológica, tal qual aqui propomos.

A respeito da já mencionada questão sobre a formação de professores embasada na “ação-reflexão-ação”, o PEE (PARANÁ, 2005b) trazia também importantes argumentações sobre o princípio da reflexão no trabalho docente, esclarecendo, por exemplo, que “a reflexão crítica não se limita ao seu cotidiano da sala de aula, pois deve superar a dimensão escolar para adentrar nas múltiplas determinações subjacentes às relações sociais de produção, com o objetivo de emancipação desses profissionais” (PARANÁ, 2005b, p. 73).

Para a devida compreensão do pressuposto de emancipação dos professores, é preciso que esteja claro o que se entende por emancipação, principalmente, o papel que tem a formação neste processo. Não se pode perder de vista que os professores, inseridos no conjunto da classe que vive do trabalho na contemporaneidade, são também trabalhadores inseridos em relações de trabalho/sociais estranhados e alienantes conforme analisamos na primeira seção desta pesquisa.

Ao nos referirmos ao conceito de emancipação abordado no PEE (PARANÁ, 2005b), estamos nos referindo ao emancipar-se enquanto sujeito profissional, que pressupõe a proposição de vias alternativas ao *status quo*, ao que Mészáros (2008) descreve como pertencente ao processo de contra internalização de determinada ordem historicamente prevalecente. O que requer um contínuo processo de aprendizagem sobre as determinações da ordem econômica, política e social do mundo e do cotidiano, elevado para além do plano imediato do trabalho do professorado, porque o plano imediato é o da pseudoconcreticidade (KOSIK, 1976). Elevar o pensamento para além do imediatismo do cotidiano é uma orientação, justamente, contrária aos processos de alienação e estranhamento social.

Porquanto, ao estabelecer a emancipação profissional como eixo norteador, seria necessário que todo o Documento mantivesse coerência com tal premissa, a fim de validar sua compreensão de emancipação do sujeito docente, afirmando-a em políticas afirmativas de sua formação continuada.

No entanto, ao tratar de uma questão norteadora sobre “o que é ser professor hoje?”, o texto do referido Plano se limitou em responder que “ser professor hoje é viver, intensamente o seu tempo com consciência e sensibilidade” (PARANÁ, 2005, p. 71), apresentando uma abertura significativa a toda sorte de interpretações a esse respeito, pois não aprofunda a base teórica na qual se sustenta e os conceitos ficam dispersos no texto como se explicassem em si mesmos.

Desta forma, apresenta-se muito mais como retórica discursiva do que como formulação crítica entre as determinações das relações sociais de produção e reprodução do sociometabolismo do capital e o trabalho docente, pressuposto essencial sobre a emancipação. Propomos então a seguinte indagação: consciência e sensibilidade de quê?

Por um lado, temos o princípio da sensibilidade humano-genérica, isto é, a percepção do ser humano na síntese de suas variadas dimensões, inclusive a dimensão afetiva que, embora se expresse também no âmbito individual, é sempre produto/produtora de relações sociais históricas, o que exige a compreensão do trabalhador docente como sujeito coletivo/histórico. Nesse caso, temos como pressuposto a necessidade de se apreender, tornar claro que tipo de sensibilidade requer-se da classe docente na contemporaneidade.

Sob o contexto no qual estamos inseridos em relações sociais onde há o predomínio da “racionalidade cínica” (ALVES, 2011, p. 63), corremos o risco de encarar a sensibilidade também com cinismo. O princípio desse cinismo é colocado em síntese por (SAFLATE, 2004 apud ALVES, 2011, p. 66): “[...] visa a estabilizar uma situação que, em outras circunstâncias, seria uma típica e insustentável situação de crise”.

A crise das relações sociais não se restringe ao âmbito da indústria ou empresa, a economia ou a política, como unidades isoladas, a crise é sistêmica, e, portanto, a crise é educacional também. Por isso, ao recorrer para a sensibilidade docente, é preciso que esta não se isole em uma “pedagogia do afeto” que, como resultado:

[...] Vigora não apenas a centralidade, mas a hipercentralidade da subjetividade, que se manifesta sob as mais diversas formas e mais variadas áreas. Na esfera do conhecimento, desde a sua forma mais extremada, que é o irracionalismo, tônica das chamadas concepções pós-modernas, até as formas mais moderadas, como o neoiluminismo, o pragmatismo e outras. Todas elas têm em comum a ênfase na subjetividade face a uma objetividade que se recusa – total ou parcialmente – à compreensão. (TONET, 2013, p. 61)

Neste caso, contribui mais para o obscurantismo e emulação do sujeito professor, do que para o desvelamento da processualidade histórica das relações sociais, entre elas, as de

ensino. Visto assim, o PEE (PARANÁ, 2005b) apresentava algumas questões pouco esclarecidas ou que conferem uma noção pouco definida sobre o aporte teórico que direciona as ações voltadas para formação docente. Por exemplo, Duarte (2008) ao escrever sobre as ilusões criadas pela dita “sociedade do conhecimento”, destaca cinco questões ilusórias, das quais nos apropriaremos de uma (a quinta) para ilustrar como a sensibilidade requerida por uma ótica romantizada pode ser interpretada:

Quinta ilusão: o apelo à consciência dos indivíduos, seja por meio das palavras, seja por meio dos bons exemplos dados por outros indivíduos ou por comunidades, constitui o caminho para a superação dos grandes problemas da humanidade. Essa ilusão contém uma outra, qual seja, a de que esses grandes problemas existem como consequência de determinadas mentalidades. As concepções idealistas da educação apoiam-se todas em tal ilusão. Essa é a razão da difusão, pela mídia, de certas experiências educativas tidas como aquelas que estariam criando um futuro melhor pela preparação das novas gerações. Assim, acabar com as guerras seria algo possível por meio de experiências educativas que cultivem a tolerância entre crianças e jovens. A guerra é vista como consequência de processos primariamente subjetivos ou, no máximo intersubjetivos. Nessa direção, a guerra entre os Estados Unidos da América e Afeganistão, por exemplo, é vista como consequência do despreparo das pessoas para conviverem com as diferenças culturais, como consequência da intolerância, do fanatismo religioso. Deixa-se de lado toda uma complexa realidade política e econômica gerada pelo imperialismo norte-americano e multiplicam-se os apelos românticos ao cultivo do respeito às diferenças culturais. (DUARTE, 2008, p. 15)

Outra questão pertinente é que, em princípio, o Documento apontava para a necessidade de formação dos trabalhadores em educação, numa perspectiva de desenvolvimento da sua capacidade “indagativa, crítica e reflexiva, sem perder de vista considerações sobre as dimensões ético-políticas, teóricas, epistemológicas, técnicas e político-organizativas” (PARANÁ, 2005b, p. 72). Em seguida, trabalha com a concepção de que a Formação Continuada dos Trabalhadores da Educação deve ser concebida “como reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica” (PARANÁ, 2005b, p. 72). Pela interpretação dos trechos citados, não há clareza sobre a concepção do que é e nem dos objetivos da formação continuada dos professores. Uma vez que há um emaranhado de conceitos dispostos, sem que haja uma fundamentação maior do que se entende por eles.

Conforme nos adverte Lígia Klein e Bianca Klein (2008) uma proposta de educação se vincula a uma concepção de educação. Assim também uma proposta de formação docente recorre à determinada concepção sobre os trabalhadores docentes e suas características

requeridas, e a apreensão dessa concepção pode estar vinculada diretamente com o que está exposto nos documentos ou, pelo contrário, por aquilo que está ausente, conforme é o caso do apontamento das autoras que identificaram em seu trabalho, realizado a partir da análise de documentos pertinentes às diretrizes de propositura e fundamentação de políticas públicas para a educação, nítida fragilidade no manejo de categorias conceituais da maior relevância.

De fato, os documentos não guardam a preocupação de explicitar, com toda a profundidade e clareza, o conteúdo das categorias que lhes são substanciais. Daí resultando, ao leitor, se quiser melhor entendê-los, a necessidade de empreender um estudo particular, em busca do(s) sentido(s) das categorias reclamadas pelos ditos programas. Se o leitor – neste caso, o professor a quem o texto se dirige - dedicar-se a essa empreitada, provavelmente ocorrerá que, desorientado quanto ao sentido substancial em que o documento apoiou-se – se ocorreu essa preocupação de apoio - possivelmente apreenderá conteúdos pertinentes à concepção político-ideológica impressa nos textos pelos seus autores, podendo, inclusive, contraditar aquilo que se pretendia dito no documento oficial. (KLEIN & KLEIN, 2008, p. 2)

Segundo as autoras, a ausência de um rigor teórico cuidadoso em relação a esses conceitos contribui para o não esclarecimento dos pressupostos político-ideológicos sobre os quais se assentam. Outra questão se refere ao fato de que na medida em que “[...] ou apoiam-se em categorias pretensamente neutras, ou pretendem firmar-se em categorias sólidas mas entendem-nas como de domínio público e, não cuidando de explicitar-lhes o conteúdo, deixam-nas à mercê das injunções ideológicas em jogo na sociedade” (KLEIN & KLEIN, 2008, p. 2).

Desta forma, depreende-se sobre o PEE (PARANÁ, 2005b) que, em contradição ao PNE (BRASIL, 2001b) que se orientou muito mais por uma perspectiva neoliberal, a base política que sustenta sua elaboração não se orienta na mesma direção, todavia, trata-se de um documento híbrido no que se refere ao nosso objeto de estudo, sobre as concepções norteadoras da formação continuada de professores.

Nessas contradições, as orientações para formação continuada de professores são conflituosas e, num panorama social geral em que tem vigorado os pressupostos da lógica do “aprender a aprender” e do professor “reflexivo/resignado”, deixam espaço aberto para que estas orientações estejam presentes nas próprias ações instituídas pela SEED-PR para formação de professores, das quais trataremos na terceira seção.

Esclarecemos que nossa adoção ao termo do professor “reflexivo/resignado” tem a ver com a forma como entendemos a concepção de reflexão abordada pelos documentos com os

quais nos deparamos. Documentos que reafirmam o trabalhador docente pragmático, solucionando problemas do cotidiano, resignado às tendências pedagógicas do “aprender a aprender”, lema oriundo do movimento escolanovista da década de 1920, e revisitado em concepções pedagógicas contemporâneas como o construtivismo.

Por outro lado, em nossa concepção sobre a formação inicial e continuada de professores, histórico-social, o ato de reflexão se relaciona no sentido contrário desse ideário, por entender que o trabalho educativo partindo do cotidiano deve superar suas dimensões imediatas para realizar as abstrações de outros determinantes da realidade social. O que de fato promove uma autonomia (condicionada pelos determinantes da realidade social) das formas de pensar do professorado.

Tal prerrogativa confere autonomia para os professores decidirem sobre as formas “[...] mais adequadas de atingir-se o objetivo de produção do humano no indivíduo” (DUARTE, 2008, p. 37) a partir do pressuposto exposto por Saviani sobre as finalidades do trabalho educativo: “O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2013, p. 36), bem como para o engajamento consciente na luta por melhores condições de trabalho, salário e carreira, como condicionantes indissociáveis da qualidade de ensino.

4. A CAPACITAÇÃO DOCENTE NO PARANÁ

Na quarta seção do nosso trabalho abordaremos os aspectos teórico-metodológicos dos cursos ofertados pela Secretaria Estadual de Educação - SEED-PR nos encontros denominados atualmente como “Semana Pedagógica” e “Formação em Ação”. Cursos estes direcionados para os professores e demais trabalhadores da educação da rede pública de ensino do Estado, bem como os relatórios de avaliação docente referentes aos cursos propriamente ditos. Inicialmente vale notar que a adoção da terminologia “capacitação docente” se refere à forma como encontramos denominada as ações destinadas para formação continuada dos professores da Rede Estadual de Ensino, razão pela qual optamos por manter a terminologia em consonância com a documentação oficial.

Os encontros destinados para realização do Curso Formação em Ação e da Semana Pedagógica fazem parte do conjunto de ações normatizadas pela Resolução nº 2007/2005, que regulamenta as propostas de capacitação profissional continuada dos trabalhadores da educação básica da rede pública de ensino (PARANÁ, 2005a). Cabe esclarecer que o curso Formação em Ação, até o ano de 2010, era chamado de Disseminação da Política Curricular da SEED-PR. Em 2011, recebe o nome de Oficinas Disciplinares da Educação Básica, a partir de 2012, passou a ser chamado de Formação em Ação, conforme até os dias atuais. O termo Semana Pedagógica é utilizado a partir do ano de 2012, mas, anteriormente recebia diversas nomenclaturas, de acordo com a proposta temática de cada encontro, conforme veremos.

Para uma melhor compreensão da análise que pretendemos desenvolver, trataremos dos dois eventos pela sua designação atualmente vigente, a saber: Formação em Ação e Semana Pedagógica. Salientamos, contudo, que as mudanças ocorridas na nomenclatura desses encontros não interferem em nosso objetivo norteador, focado na apreensão crítica dos conteúdos e metodologias dos cursos ofertados para a formação profissional dos professores vinculados à rede pública de ensino, a partir da análise dos referenciais teórico-metodológicos apresentados pela SEED/PR nesses encontros.

Atualmente, os eventos mencionados acima são realizados duas vezes por ano na modalidade presencial da formação continuada dos professores. Os dias destinados para essas atividades são organizados no calendário escolar como dias letivos, a partir da deliberação nº 002/02 do Conselho Estadual de Educação, que prevê como parte do efetivo trabalho escolar o conjunto de atividades organizadas que têm por objetivo melhorar e aperfeiçoar a qualidade

do trabalho docente. Tal medida se relaciona, também, com as reivindicações e conquistas oriundas das históricas lutas dos trabalhadores da educação do Estado por melhores condições de trabalho e qualidade do ensino na escola pública.

Os dados com os quais trabalharemos nesta pesquisa foram requeridos junto à Secretaria Estadual de Educação do Paraná, mais especificamente, no Departamento de Políticas Públicas e Programas Educacionais, no início do ano de 2015. Tais dados requeridos referem-se aos conteúdos e os resultados da avaliação docente sobre o curso Formação em Ação e a Semana Pedagógica, no período compreendido entre os anos de 2005 a 2014.

Essa avaliação docente sobre os cursos refere-se às respostas dos professores ao questionário disponível no site da SEED-PR durante determinado período posterior à realização dos encontros. Esse questionário contém questões objetivas e também um campo disponível para comentários livres de professores e demais trabalhadores da educação para que possam tecer suas críticas, sugestões ou fazer apontamentos sobre os eventos logo após o término dos mesmos. Sobre os instrumentos de avaliação utilizados nesses questionários trataremos mais adiante.

A documentação relativa aos eventos do curso Formação em Ação e da Semana Pedagógica também estão disponíveis no acervo *online* do Portal Dia a Dia Educação¹². O primeiro desde o ano de 2013 e o segundo desde o ano de 2008. O formulário online de avaliação docente sobre esses eventos ficam disponíveis por um tempo específico para o preenchimento dos participantes após a realização dos eventos e seu resultado não é acessível para o domínio público, ou mesmo dos docentes que participam dos encontros de formação.

Os resultados obtidos com a documentação referida acima serão descritos e discutidos nas seções que seguem abaixo. Mais que uma descrição, pretendemos, após análise dos resultados propriamente ditos, formular um olhar crítico sobre a documentação analisada, a fim de apreender suas principais determinações, no sentido empregado por Marx e Engels (2004), que percebem a vinculação indissociável entre o modo de produção da vida no capitalismo, e as correlatas formas de sociabilidade para sua reprodução, cujas ideias não são formuladas espontaneamente ou aleatoriamente, mas tem no seu conjunto um núcleo direcionador intencionalmente elaborado e determinado pela realidade social. A síntese dessa teoria social encontra-se na passagem abaixo:

¹² O Portal Dia a Dia Educação é uma ferramenta tecnológica integrada ao site institucional da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR).

Ao contrário do que sucede na filosofia Alemã, que desce do céu para a terra, aqui se ascende da terra ao céu. Ou, dito de outro modo, não se parte daquilo que os homens dizem, imaginam ou representam, nem do que são nas palavras, no pensamento, imaginação e representação dos outros para, a partir daí, chegar aos homens de carne e osso; parte-se, sim, dos homens em sua atividade real e, a partir de seu processo na vida real, expõe-se também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e dos ecos desse processo vital. E mesmo as formulações nebulosas de cérebro dos homens são sublimações necessárias no seu processo de vida material que se pode constatar empiricamente e que se encontram sobre bases materiais. Desse modo, a moral, a religião, a metafísica e qualquer outra ideologia, assim como as formas de consciência que a elas correspondem, perdem toda a aparência de autonomia. Não tem história nem desenvolvimento; mas os homens, ao desenvolverem sua produção material e relações materiais, transformam, a partir de sua realidade, também o seu pensar e os produtos do seu pensar. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência. (MARX, ENGELS, 2004, p. 51)

A rigor, tal perspectiva aludida na passagem acima, nos serve para referendar, mais uma vez, que a socialização dos conteúdos veiculados a partir dos encontros de formação docente só podem ser compreendidos a partir do entendimento do conjunto das relações sociais que os respaldam.

Desse modo, a documentação elencada para estudo só poderá ser bem compreendida se forem considerados a relação existente entre a estrutura social e política e a produção como fatores indissociáveis e fundamentais para explicação da adoção de determinada política formativa de professores, respaldada por sua vinculação com determinada forma de sociabilidade, qual seja, a sociabilidade fundada pelos interesses do capital.

Por essa razão, o estudo a ser realizado nesta seção pretende dialogar com um vasto campo teórico crítico, não só da educação, mas de autores que procuram tecer análises das relações sociais e suas contradições em nossa contemporaneidade. Com base no método enunciado acima, compreendemos a educação e a instituição escolar como estando inseridas, produtoras/produto de determinadas relações sociais, razão pela qual procuraremos identificar e compreender, no campo das disputas sociais, os projetos hegemônicos aplicados no ensino, numa perspectiva oposta à premissa da pretensa neutralidade do processo educativo.

A partir do exposto, no tópico abaixo, realizaremos um estudo qualitativo sobre as temáticas apresentadas nos eventos da **Semana Pedagógica** e do **Formação em Ação** entre os anos de 2005 a 2014. Pretendemos nos debruçar sobre as temáticas recorrentes para, em seguida, realizar a análise dos conteúdos disseminados nos encontros destinados para formação de professores, no contexto da relação entre processo educativo e mundo produtivo na sociedade hodierna.

4.1. INCIDÊNCIA DAS TEMÁTICAS E DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS

As temáticas abordadas no Formação em Ação e na Semana Pedagógica serão discutidas com base nas suas vinculações com a realidade social, exemplificados pela sintonia ideológica contida nos documentos produzidos para educação durante determinado período, pois estão inseridos numa determinada conjuntura econômica, política e social, isto é, estão atrelados à uma forma social específica.

Por tais razões, tecemos a seguir algumas considerações em relação às temáticas e metodologias adotadas nos cursos ofertados pela SEED-PR, entre os anos de 2005 a 2014. A respeito desse levantamento, ressaltamos que sobre a **Semana Pedagógica**, entre os anos de 2005 a 2008, a SEED-PR não disponibilizou material referente aos conteúdos que foram trabalhados nesses encontros. Portanto, nesse período, nossa análise foi realizada somente com base na denominação dos encontros, fornecida pela SEED-PR. A partir de 2008, essa análise foi realizada não só com base na denominação dos eventos, mas também no material subsidiário dos cursos. Esse material constitui o roteiro, cronograma, orientações gerais e textos que foram elaborados e/ou organizados pelos diferentes departamentos da SEED-PR.

Quanto aos encontros do **Formação em Ação**, constam informações referentes ao material subsidiário, dividido por disciplinas, do encontro realizado no primeiro semestre de 2013, e dos encontros de 2014, primeiro e segundo semestre. Quanto aos relatórios de avaliação do Formação em Ação, constam registros sobre os anos de 2007, 2009, 2013 e 2014. No quadro abaixo, descrevemos os estudos realizados na Semana Pedagógica e Formação em Ação nas escolas da Rede Estadual de Ensino entre os anos de 2005 a 2014.

Quadro 01 – Estudos realizados na Semana Pedagógica e Formação em Ação nas escolas da Rede Estadual de Ensino entre os anos de 2005 a 2014

ANO	SEMANA PEDAGÓGICA		FORMAÇÃO EM AÇÃO	
	1º SEMESTRE	2º SEMESTRE	1º SEMESTRE	2º SEMESTRE
2005	Curso Dirigido de Diretrizes Pedagógicas para Educação Básica.	Curso Dirigido de Diretrizes Pedagógicas e Administrativas para Educação Básica.	Sem registro.	Sem registro.
2006	Estudos para Organização do Trabalho Pedagógico da Escola.	Estudos para Organização do Trabalho Pedagógico da Escola.	Sem registro.	Sem registro.
2007	Reflexões para a Implementação do Projeto Político Pedagógico.	A Organização Escolar e o Plano de Trabalho Docente.	Sem registro.	Disseminação da Política Curricular e de Gestão Escolar da SEED-PR.
2008	Estudos para Organização e Elaboração do Plano de Ação da Escola.	O currículo Frente aos Desafios Educacionais Contemporâneos.	Sem registro.	Sem registro.
2009	Estudos para Discussão sobre Concepção de Currículo e Organização da Prática Pedagógica.	Estudos para Discussão sobre o Processo de Ensino-Aprendizagem.	Disseminação da Política Curricular e de Gestão Escolar da SEED-PR.	Sem registro.
2010	As Necessidades da Escola a partir de seus Limites e Avanços.	Tempo, Espaço e Autonomia da Escola: o Projeto Político Pedagógico.	Sem registro.	Sem registro.
2011	O Valor da Escola Pública.	A escola Pública como Espaço de Promoção da Aprendizagem .	Sem registro.	Sem registro.
2012	A escola Pública como Espaço de Promoção da Aprendizagem.	Semana Pedagógica – Julho/2012.	Sem registro.	Sem registro.
2013	Avaliação e Planejamento Educacional: por uma Educação de Qualidade.	Semana Pedagógica – Julho/2012.	Formação em Ação por disciplina.	Sem registro.
2014	Repensar o Currículo na perspectiva dos Sujeitos da Escola e da Prática Pedagógica.	Replanejamento Educacional.	Desafios Socioeducacionais: Educação Ambiental; Educação das Relações Étnico Raciais e o Ensino de História e Cultura Indígena; Educação para o Envelhecimento Digno e Saudável e Educação das Relações Étnico Raciais e Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.	Leitura, Problematização e os Desafios do Processo de Ensino-Aprendizagem.

Fonte: SEED-PR. Elaboração própria.

Diante de tais dados, temos algumas ponderações importantes a serem feitas. A primeira delas se relaciona com diferenças apresentadas no cenário político/educacional nacional e paranaense.

Ao longo da década de 1990, diversas iniciativas educacionais foram instituídas no Brasil. Entre essas iniciativas, encontramos, por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica para o Ensino Fundamental, instituídas em 1998, durante o primeiro mandato do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 1999-2003), instante marcado pelo chamado modelo de gestão empresarial, que “redefiniu o conceito de gestão pública, com implicações na política educacional” (CARVALHO, 2009, p. 1146).

Verificamos, conforme a nomenclatura dos cursos ofertados nas Semanas Pedagógicas realizadas em 2005 e, posteriormente, os demais cursos realizados até 2007, que estes tinham por intento a disseminação das normativas elaboradas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica, diretrizes essas que se enquadraram no ideário de reorganização escolar e da atividade docente, como parte de um projeto de reformas educacionais que vinha sendo construído já desde o início da década de 1990.

Por essa razão, encontramos nos cursos ofertados entre o período de 2005 - 2007 a ênfase em aspectos referentes à **organização do trabalho pedagógico da escola**. A partir de 2008, identificamos um direcionamento diferente desses cursos, com base na análise de seus conteúdos e materiais subsidiários, que serão tratados mais adiante.

Embora em nossa pesquisa estejamos tratando de um período de estudo posterior à elaboração das DCNs e que, inclusive, em 2003, tenha havido uma mudança governamental em âmbito federal e estadual, das quais já tratamos sobre as permanências e rupturas políticas na terceira seção deste trabalho, ainda assim, por estarmos nos referindo ao documento base para educação nacional, não há como pensá-lo como elemento descartável na transição de governos. Pelo contrário, o entendimento sobre tal documento é fundamental para esclarecermos os direcionamentos seguintes da política de formação de professores adotadas pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná – SEED/PR, já que suas temáticas explicitaram o intento de apreensão das Diretrizes Pedagógicas para Educação Básica, o que permite estabelecer nexos entre os cursos de formação continuada ofertados via SEED-PR e as Diretrizes Curriculares Nacionais, de modo que se faz necessário tecer algumas considerações à respeito das DCNs.

Já que ao longo da década de 1990 a educação foi redefinida como componente essencial das estratégias de desenvolvimento social, em nível mundial, é também necessário o entendimento de que o tempo formal de vigência de projetos e diretrizes não coincidem com o tempo de construção do pensamento daqueles que trabalham na educação, isto é, não se pode considerar na análise das políticas públicas para educação somente o tempo de vigência dos planos de governo, pois no campo concreto da realidade social as ideias se reproduzem por períodos mais longos, porque a formação do pensamento e a elaboração de sua práxis não acompanha a cronologia burocrática das mudanças políticas, mas requer uma perspectiva de longa duração para seu entendimento.

Portanto, na delimitação cronológica de nossa pesquisa (2005-2014) não é cabível descartar as ideias veiculadas por um documento do final da década de 1990, ainda que haja uma troca governamental de relevante importância para o confronto de posições divergentes sobre o panorama social e que novas propostas sejam introduzidas no cenário político/social.

Exemplo desse descompasso temporal entre a burocracia formal e o cotidiano escolar do trabalho docente temos que Saviani (1991), ao tratar sobre os aspectos da escola e do método tradicional de ensino, particularmente em relação às críticas recebidas, salienta que de forma contraditória, ainda que o método tradicional seja veementemente criticado, o mesmo continua sendo o mais utilizado pelos professores, pois o ensino tradicional se estruturou “[...] através de um método pedagógico, que é o método expositivo, que todos conhecem, todos passaram por ele, e muitos estão passando ainda, cuja matriz teórica pode ser identificada nos cinco passos formais de Herbart” (SAVIANI, 1991, p. 55). A título de informação, os cinco passos formais de Herbart se referem à apresentação, comparação, assimilação, generalização e aplicação.

Não é nossa intenção empreender aqui uma discussão sobre os métodos de ensino e suas problemáticas, interessa-nos somente demonstrar que mesmo sob apelo contrário ao ensino tradicional, divulgado pelos documentos educacionais, pelas revistas do gênero, nos discursos dos especialistas que propagam e exigem dos docentes a adoção de novos métodos e metodologias de ensino, este como produto de relações sociais históricas persiste no cotidiano do professorado, pois não é elemento descartável de curta duração, na medida em que se apoia nas experiências e referências acumuladas ao longo da trajetória profissional dos indivíduos. Nesse caso, ao refletirmos sobre os dilemas da educação contemporânea e as necessidades das mudanças, é preciso considerar as lições do método dialético, pois o novo só pode se engendrar com base na superação/conservação daquilo realmente existente.

Desse modo, fazer uso das Diretrizes Curriculares Nacionais como uma das bases de análise sobre a reorganização escolar, ensejada pelos cursos de formação docente a partir do ano de 2005 no Estado do Paraná, refere-se a uma compreensão de processos de construção de sociabilidades específicas, que só podem ser entendidos pela perspectiva de longa duração dos acontecimentos históricos.

Oficialmente, o Paraná só teria um contraponto às Diretrizes Curriculares Nacionais a partir de 2008, com a aprovação das Diretrizes Curriculares Estaduais, das quais trataremos mais adiante. O que é importante enfatizar é que as formas de abordagem teórica adotadas pela SEED/PR via eventos de formação irão compor o quadro teórico de referências dos docentes para realização de seu trabalho. Com tal argumento, não queremos afirmar que os professores da rede pública de ensino sejam sujeitos passivos no processo, que não realizem qualquer contraposto frente ao que lhes é colocado, tampouco esquecermo-nos de que a formação continuada dos professores não é feita exclusivamente pela SEED/PR.

Reconhecemos que existem outras formas para esse processo formativo como, por exemplo, os cursos de formação promovidos via sindicato, entretanto, discordamos das concepções que advogam sobre a plena autonomia escolar, baseadas sob os aspectos das descentralizações administrativas, pois entendemos que a Secretaria de Estado da Educação é responsável por definir prazos e recursos deste processo, resguardando seu papel fiscalizador sobre a escola e que, desta forma, não se trata de um processo horizontal, mas vertical, no qual não podemos conceber a escola com plena autonomia para fazer contraposição em condição de igualdade com os ditames das regulações governamentais, mas reconhecer em potencial a educação como campo de disputa social e o interior das escolas, também, como campo de resistência, de formulação de novas propostas, de possibilidade de construção de projetos contra hegemônicos frente à barbárie educacional/social.

Uma vez feitas essas observações, temos então que as orientações dos eventos realizados pela SEED no início dos anos 2000 estiveram alinhadas com a disseminação a nível nacional de uma política educacional recém-elaborada a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica e que, sendo assim, faz-se necessário que tratemos sobre os principais aspectos norteadores dessas diretrizes, conforme a seguir, para que possamos pensar sobre os impactos dessas concepções para a formação continuada dos professores. Desse modo, buscar o discurso pedagógico e social presente nessas Diretrizes tem a ver com desvendar as relações sociais que se elaboram para além do documento, na vida cotidiana, nas relações sociais nas quais as ideias se reproduzem e que se inscrevem na apreensão da subjetividade docente para o trabalho.

A estrutura geral das Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNs (BRASIL, 2001a) se define como “[...] conjuntos articulados de princípios, critérios e procedimentos que devem ser observados pelos sistemas de ensino e pelas escolas na organização e no planejamento, na execução e na avaliação de seus cursos e respectivos projetos pedagógicos” (DCNs, 2001a, s.p). Estão divididas por diferentes etapas e modalidades de ensino da Educação Básica, sendo estas: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental; para o Ensino Médio; para a Formação de Professores na Modalidade Normal de Nível Médio; para Educação Infantil; para a Educação Indígena; para a Educação Profissional de Nível Tecnológico e para a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Tal documento, elaborado ainda durante o governo FHC, sobre o qual já realizamos um breve panorama histórico na terceira seção deste trabalho, apresentava tendenciosa assimilação dos pressupostos neoliberais e vinculação teórica e metodológica com os quatro pilares da educação, apresentados pelo conhecido relatório “Jacques Delors”, produzido pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, para a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), entre 1993 e 1996, publicado no Brasil sob o título de “Educação um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI” (1998), sendo estes pilares: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser*.

Desta forma, em seu conjunto, esses princípios revelam que as DCNs privilegiaram uma orientação curricular baseada em competências básicas para integrar o currículo nacional, conferindo à escola este papel: a formação de competências sociais. Depreendemos de seu conjunto, a disseminação de princípios éticos, políticos e estéticos como característica principal. Esses princípios referem-se a aspectos éticos da **autonomia**, da **responsabilidade**, da **solidariedade** e do **respeito ao bem comum**; princípios políticos dos **direitos e deveres de cidadania**, do exercício da **crítica** e do **respeito à ordem democrática**; princípios estéticos da **sensibilidade**, da **criatividade** e da **diversidade de manifestações artísticas e culturais** (BRASIL, 2001, p. 40, grifo nosso).

Martins (2015), ao escrever sobre a relação entre trabalho e a formação da personalidade, definindo o trabalho como expressão central e incontestável na construção das dimensões objetivas e subjetivas da existência humana, esclarece que atualmente “[...] os homens realizam sua vida em função das possibilidades determinadas pela organização capitalista, que confere características específicas à estrutura de suas atividades [...]” (MARTINS, 2015, p. 114).

A autora esclarece ainda, sobre o processo de alienação que perpassa as relações sociais fundadas no trabalho, do qual já tratamos na segunda e terceira secção deste trabalho ao abordarmos questões referentes ao processo de proletarização docente e sobre os princípios e concepções da formação continuada de professores, que no contexto da alienação existem quatro esferas interdependentes do funcionamento humano a serem consideradas, sendo elas: *atividades fundamentais humanizadoras*, *atividades objetivas humanizadoras*, *atividades conformadoras da força de trabalho* e, por último, *atividades operacionalizadoras da força de trabalho*.

A primeira esfera tem a ver com as atividades que os indivíduos “[...] produzem, desenvolvem ou especificam capacidades, aptidões e propriedades que se colocam a serviço de sua humanização” e estas, por sua vez, se realizam na segunda esfera, pois esta segunda “[...] reúne as atividades que prioritariamente põem em prática as capacidades desenvolvidas graças às atividades fundamentais humanizadoras, cujos resultados retornam em benefício dos indivíduos e de sua essência genérica” (MARTINS, 2015, p. 115).

Já a terceira e quarta esfera também se relacionam entre si, mas em sentido oposto ao das duas primeiras, pois as *atividades conformadoras da força de trabalho* têm como objetivo de atuação promover “[...] o desenvolvimento de capacidades, aptidões e propriedades, submetido porém, às necessidades externas, às relações sociais objetivas nas quais elas se inserem” e se realizam na quarta esfera que se refere à “[...] colocar em prática as capacidades conformadoras da força de trabalho cujos resultados se revertem diretamente em benefício da produção social privada em detrimento de todos os indivíduos” (MARTINS, 2015, p. 115).

Há, desse modo, um distanciamento irreconciliável entre as atividades humanizadoras e as atividades que atendem às necessidades externas aos indivíduos e que fazem parte do processo de alienação que distancia o indivíduo particular de sua dimensão humana genérica.

Desta forma, ao analisar as DCNs a partir do princípio da escola e do trabalhador docente inseridos no processo de formação de competências sociais, é importante ter como norte que essas competências não são neutras. Por isso, em síntese, Martins (2015) esclarece que:

[...] as circunstâncias objetivas de vida delimitam o campo de atividades que põe o indivíduo em relação com o mundo, condicionando a estrutura da atividade, fundamento de seu processo de personalização. Sob égide do capitalismo, verifica-se a estreiteza do campo de atividades disponibilizado para a grande maioria das pessoas, quando as atividades prioritariamente desenvolvidas são atividades conformadoras da força de trabalho, cujos

resultados beneficiam a produção do capital em detrimento dos indivíduos e de seu pleno desenvolvimento. (MARTINS, 2015, p. 116)

Para realização do intento dessas orientações, as DCNs responsabilizavam “[...] as Secretarias e os Conselhos Estaduais do Distrito Federal e Municipais de Educação pela definição de prazos e procedimentos que favoreçam a transição de políticas educacionais ainda vigentes, encaminhando mudanças e aperfeiçoamentos [...]” (BRASIL, 2001a, p. 38). Desse modo, temos uma formalidade legal entre a sintonia teórica no campo educacional no âmbito federal, estadual e municipal.

Esses princípios são expressões do processo de individuação da sociedade civil, fenômeno social moderno que emerge das relações sociais da sociedade do capital, de forma cada vez mais acentuada, donde se emula as capacidades individuais de cada um, o engajamento pessoal, a responsabilização pelo “triunfo pessoal” dos projetos de vida, na mesma medida em que nega as circunstâncias objetivas estruturais que limitam as possibilidades do triunfo particular e, mais ainda, do ser humano genérico.

Neste sentido, a individuação da sociedade civil reserva para educação o papel de promover “[...] um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras [...]” (DELORS, 1998, p. 11), porque visa legitimar a “solução” das manifestações particulares do sistema, não a crítica do sistema como um todo.

Desse modo, reiterando o que temos afirmado até aqui, os novos paradigmas do mundo do trabalho que foram disseminados nas décadas finais do século XX e incorporados na educação tais quais, flexibilização das relações contratuais, intensificação do trabalho, orientação por competências, entre outros, não agiram somente de forma externa às escolas como imposição, foi necessário dispor de meios para que fossem incorporados como necessidades da própria escola e seu corpo docente. Isto é, que os professores assimilassem os novos paradigmas como seus, que fossem cativados no íntimo de suas subjetividades para essas mudanças, o que implica, necessariamente, que pensemos a formação continuada desses trabalhadores como parte do processo de incorporação de princípios.

Desta forma, ao nos referirmos às temáticas encontradas nos eventos realizados entre 2005 a 2007 pela Secretaria Estadual de Educação, inferimos que, respaldados pelas DCNs, tinham como orientação uma política educacional voltada para o ideário da reforma educacional, sobretudo, das mudanças na forma de se conceber o trabalho docente, em face de novas demandas educacionais, sociais e econômicas, requeridas pelo capital para

continuidade de seu processo acumulação, estabelecendo sintonia entre projetos de âmbito federal e estadual para formação de professores.

Encontramos, neste sentido, um constante apelo para “[...] identidade pessoal e coletiva de professores e alunos e outros profissionais da escola, como definidor de formas de consciência democrática” (DCN, 2001a, p. 41). Tal política educacional é propulsora de um latente sentimento de adaptabilidade que instiga a subjetividade docente pelo viés pragmático de orientações muito mais voltadas para aspectos da personalidade, focando em questões comportamentais, e em transmitir valores de cidadania, em detrimento da ampla compreensão da realidade de seu tempo, com uma postura crítica e propositiva frente às contradições sociais que perpassam a estrutura escolar.

Costa (2007), que se debruça sobre a temática da personalidade em Lukács, afirma:

A sociedade age inevitavelmente sobre os indivíduos em sua interioridade, até nas formas mais íntimas de pensamento, de sentimento, de ações e reações e nesse permanente processo de interação entre indivíduo e sociedade se constitui a substância da individualidade humana, a personalidade como **manifestação da interioridade do sujeito humano**. (COSTA, 2007, p. 54, grifo nosso)

A personalidade, desta forma, só pode ser compreendida enquanto categoria história, que se expressa no âmbito particular de cada indivíduo, mas que pertence ao conjunto de relações sociais, nas quais a personalidade “[...] explicita-se objetivamente antes de tudo na práxis do trabalho” (COSTA, 2007, p. 48), mas não está reduzida só ao trabalho, porque ela compõe as mais diversas “[...] expressões humanas, sejam elas linguísticas ou ideológicas, mediante as quais habilidade, criatividade, pensamento e até sentimentos, via variadas mediações sociais, possam ser traduzidos em atos de natureza humano-social e assim revelar a personalidade do sujeito” (COSTA, 2007, p. 49), de modo que o indivíduo “[...] é síntese de um sistema de relações sociais e ao mesmo tempo atua como sujeito dessas relações” (MARTINS, 2015, p. 2).

Desse modo, nossa compreensão sobre os aspectos conceituais encontrados nas DCNs, voltados para orientação de princípios éticos, políticos e estéticos, se relaciona com o processo de homogeneização das relações sociais que, no âmbito da educação, procura adequar um determinado perfil de personalidade docente a partir do direcionamento de sua práxis profissional para determinado fim, qual seja, a formação de competências sociais. O que não implica em dizer, reiteramos mais uma vez, que este seja um processo de passividade

do professorado, mas que estamos analisando esse processo do ponto de vista da verticalidade do Estado, como mediador das políticas públicas de formação dos professores.

É sob este ideário que as DCNs vão afirmar que:

Grande parte do mau desempenho dos alunos, agravado pelos problemas de reprovação e da preparação insatisfatória, prévia e em serviço, e dos professores é devida à insuficiência de diálogos e de metodologias de trabalho diversificados na sala de aula que permitam a expressão de níveis diferenciados de compreensão, de conhecimentos e de valores éticos, políticos e estéticos. (BRASIL, 2001a, p. 41)

Esses elementos implicam nas DCNs o predomínio de uma visão de responsabilização particular dos professores pelo mau desempenho dos alunos, respaldada pela disseminação de sua incompetência teórica, metodológica e, até mesmo, sentimental, caracterizada pela “insuficiência de diálogo” para realizarem seu trabalho.

Trata-se de referendar sistematicamente a ideia de que superar o fracasso escolar depende exclusivamente da boa vontade e disposição sentimental dos docentes e um mínimo de cursos, voltados para metodologias de trabalho diversificadas, que procurem dar conta da preparação insatisfatória dos professores.

O currículo nas DCNs é definido como “[...] uma forma de organizar princípios éticos, políticos e estéticos que fundamentam a articulação entre áreas de conhecimentos e aspectos da vida cidadã” (BRASIL, 2001a, p. 42). É por isso que o princípio fundante de todas as competências aludidas para abordagem curricular proposta nas DCNs está em torno de aspectos da sociedade civil e da vida cidadã e a premissa da importância do trabalho docente para forjar esses princípios via educação escolar.

Vale ressaltar que a apreensão das relações sociais contraditórias envolvidas pelo conceito de sociedade civil tem sua gênese num momento específico do desenvolvimento histórico das sociedades, mais precisamente, se relaciona com o desenvolvimento e expansão das relações capitalistas de produção quando se “[...] organizou a produção social no sentido da universalização da produção de mercadorias” (EVANGELISTA, 1997, p. 49) e instituiu uma nova sociabilidade humana, de onde provém o aparecimento dos sujeitos políticos coletivos modernos, oriundos dos processos revolucionários da burguesia no século XVIII e suas ações fundadas nas concepções clássicas do liberalismo econômico, instituindo os princípios da cidadania que “[...] passaram a se manifestar, por exemplo, a partir de partidos políticos de massa, da conquista do sufrágio universal, da organização de grandes sindicatos e

do surgimento de organizações encarregadas pela elaboração e difusão das ideologias” (EVANGELISTA, 1997, p. 50).

A educação, neste caso, representa importante elemento para pensarmos a relação entre o apelo da cidadania em momentos de reorganização dos padrões de produtividade em âmbito mundial e a formação de professores. Considerando a ênfase sobre os aspectos da cidadania presentes nas orientações curriculares, parece-nos salutar um exame crítico sobre a formação voltada para esses valores.

Na perspectiva marxiana da teoria social, o cerce da discussão a respeito da sociedade civil é que esta, fundada nas bases das relações do capital, oculta no plano político a relação indissociável de uma sociabilidade cuja característica essencial encontra-se na venda e compra da força de trabalho, isto é, no antagonismo das classe proprietária e da classe proletária. Tonet (s.d), a respeito desse pressuposto marxiano, esclarece que nessa forma social “[...] os homens se relacionam entre si como proprietários de alguma coisa exposta no mercado, de modo que seus interesses são conflitantes. Se interesses individuais e coletivos são conflitantes, uma real comunidade de homens é impossível” (TONET, s.d, p. 6).

O pensamento Gramsciano teve importante contribuição para esse debate, porque Gramsci “[...] verificou que o poder político paulatinamente desconcentrou-se do aparelho do Estado e, simultaneamente, irradiou-se para sociedade civil, através de suas “agências privadas de hegemonia”. O Estado ampliou-se: passou a ser constituído pela sociedade política e pela sociedade civil” (EVANGELISTA, 1997, p. 50). Desse modo, o processo de regulação social não é entendido só a partir da burocracia formal do Estado, nem somente pelas formas coercitivas, mas opera por outros espaços da vida social, entre eles, a educação, tal qual temos afirmado até aqui.

Na contemporaneidade, no caso brasileiro, o processo histórico de nosso desenvolvimento econômico e da consolidação de nossas bases políticas nos resguarda uma democracia limitada, marcada por uma enorme desigualdade social que não permite um olhar global sobre a cidadania sem considerarmos as peculiaridades não só do Brasil, mas do contexto geral latino americano, submetido historicamente aos ditames da política internacional.

A ideia dos direitos de cidadania sob o ideário da sociedade globalizada procura forjar a falsa consciência de interdependência global entre os diferentes países, como se o processo histórico não reservasse particularidades importantes sobre a situação econômica e política desses países numa falsa unidade mundial para o progresso.

Inclusive, ocultam o fato de que, principalmente no contexto latino americano, as conquistas de direitos sociais passam a ser ameaçados quando não cabem mais dentro da conformidade e do reformismo e se chocam com a irreconciliável lógica contraditória do capital. Segundo Mello (1991), por essas situações conjunturais presentes não só no Brasil, mas no contexto dos chamados países de terceiro mundo, sobretudo no contexto da América Latina “[...] é ainda mais imperativo que as estratégias para a transformação produtiva e para a inserção competitiva nos mercados mundiais não sejam dissociadas daquelas destinadas à promoção da equidade” (MELLO, 1991, p. 9). Por essa razão, a educação:

[...] está convocada também, e talvez prioritariamente, para expressar uma nova relação entre desenvolvimento e democracia, como um dos fatores que podem contribuir para associar o crescimento econômico com a melhoria da qualidade de vida e a consolidação dos valores da democracia. (MELLO, 1991, p. 9)

Por esse motivo, a estratégia que reivindica os valores da cidadania, se expressa nas DCNs em sintonia com as necessidades de recomposição da hegemonia do capital frente às suas crises, porque é necessário que o capital se legitime também no campo das ideias e valores. A partir do advento do capitalismo e do processo de individuação da sociedade civil, isto é, quando o polo determinante da sociedade que, antes era a comunidade, se deslocou para o indivíduo singular, urge a premissa de se pensar o indivíduo apartado, isto é, cada vez mais distante do ideário de plena realização enquanto gênero.

Desse modo, o apelo da contribuição social da escola se volta, conforme no trecho abaixo, para legitimar uma atribuição escolar vinculada a um processo de reestruturação das bases produtivas do modo de produção capitalista, sendo assim:

Espera-se que a escola contribua para a constituição de uma cidadania de qualidade nova, cujo exercício reúna conhecimentos e informações a um protagonismo responsável, para exercer direitos que vão muito além da representação política tradicional: emprego, qualidade de vida, meio ambiente saudável, igualdade de homens e mulheres, enfim, ideais afirmativos para a vida pessoal e para a convivência. Diante da violência, do desemprego e da vertiginosa substituição tecnológica, revigoram-se as aspirações de que a escola, especialmente a média, contribua para a aprendizagem de competências de caráter geral, visando à constituição de pessoas mais aptas a assimilar mudanças, mais autônomas em suas escolhas, mais solidárias, que acolham e respeitem as diferenças, pratiquem a solidariedade e superem a segmentação social. (BRASIL, 2001a, p. 65)

A vinculação entre educação, a escola e os pilares da democracia e da vida cidadã, neste sentido, tem por intento a reconciliação formal entre as irreconciliáveis

contradições do capital, por isso falamos em sociometabolismo do capital, isto é, o ordenamento/reordenamento de determinadas atribuições sociais para a produção e reprodução do capital (MÉSZÁROS, 2008).

No caso do desenvolvimento do capitalismo atual, sob a égide das políticas neoliberais, urge a “[...] reprodução de valores que contribui para perpetuar uma concepção de mundo baseada na sociedade mercantil” (MÉSZÁROS, 2008, p. 12) onde a própria educação passa a ser uma mercadoria.

Neste caso, quando as DCNs recorrem para solidariedade e o respeito à ordem democrática, é preciso considerar que a solidariedade e a democracia estão circunscritas aos limites da sociabilidade do capital, composta por indivíduos competitivos “[...] cujos laços de solidariedade são impostos pela ideologia ou pelo direito” e que, desta forma, “[...] a solidariedade tem que se apresentar e só pode se apresentar, nesta forma de sociabilidade, necessariamente, como caridade, como boa vontade, como assistência ou, então, como união na luta por uma nova forma de sociabilidade” (TONET, s.d, p. 69).

Estamos a referendar uma política educacional para conformidade, sob a ótica do Estado, isto é, uma política educacional que não almeja questionar a sociedade do capital, mas orientar as reformas necessárias para o apaziguamento social. Também é salutar ressaltar que quando a formalidade das instituições regulatórias do Estado não dão conta de remediar os conflitos sociais oriundos das contradições inerentes ao capital nos limites dos dispositivos democráticos, recorre-se ao uso da força policial para reprimir as manifestações sociais que questionam a ordem/desordem da barbárie social. Exemplo desse processo diz respeito às movimentações dos estudantes secundaristas do Estado São Paulo (2015-2016) contra o fechamento de unidades escolares.

Sendo assim, considerando a vinculação entre os processos educacionais e os processos sociais mais amplos, estamos a afirmar a reprodução de processos educacionais que visam forjar os valores da cidadania e competências, comportamentos sociais que atendam às demandas do processo de reestruturação produtiva, isto é, a educação na sociedade do capital encontra-se subordinada aos ditames do sistema produtivo.

A “superação da segmentação social”, requerida pelo texto das DCNs, nada mais é que parte da cooptação ideológica para uma sociabilidade que nega o conflito de classes intransponível na sociabilidade sob vigência do capital. Trata-se da tentativa

de superar no campo discursivo ideológico aquilo que não se supera no plano concreto do desenvolvimento das relações sociais. Trata-se, então, da criação de uma falsa consciência sobre solidariedade e igualdade, que contribui para manutenção do atual modelo econômico hegemônico que, conforme Mészáros, se trata de:

Um sistema que se apoia na separação entre trabalho e capital, que requer a disponibilidade de uma enorme massa de trabalho sem acesso a meios para sua realização, necessita, ao mesmo tempo, socializar os valores que permitem sua reprodução. Se no pré-capitalismo a desigualdade era explícita e assumida como tal, no capitalismo – a sociedade mais desigual de toda história –, para que se aceite que “todos são iguais diante da lei”, se faz necessário um sistema ideológico que proclame e inculque cotidianamente esses valores na mente das pessoas. (MÉSZÁROS, 2008, p. 16)

Desse modo, é a perspectiva do discurso ideológico da sociedade do capital que nos permite apreender esse apelo à cidadania como associação do crescimento econômico ao desenvolvimento social, mais uma vez, tendo a escola como mediadora. Nesse caso, estamos a tratar de uma concepção pragmática de cidadania, que oculta sistematicamente as desigualdades sociais irreconciliáveis, as quais a escola e os professores não darão conta de suprir. Nesse sentido Mészáros nos alerta que:

[...] o capital é irreformável porque pela sua própria natureza, como totalidade reguladora sistêmica, é totalmente incorrigível. [...] conseqüentemente, em seus parâmetros estruturais fundamentais, o capital deve permanecer sempre incontestável, mesmo que todos os tipos de corretivo estritamente marginais sejam não só incompatíveis com seus preceitos, mas também benéficos, e realmente necessários a ele no interesse da sobrevivência continuada do sistema. Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa. (MÉSZÁROS, 2008, p. 27)

Com base nos pressupostos enunciados acima, Tonet (s.d) esclarece que no exercício da análise crítica sobre o conteúdo histórico da cidadania, é preciso considerar que “[...] não se trata de mera questão de intenções subjetivas”, mas refere-se ao “[...] conteúdo concreto das intenções (objetivos) e dos termos. Conteúdo este que não é um construto meramente subjetivo, mas a tradução conceitual de um determinado processo real” (TONET, s.d, p. 76).

Esse determinado processo real é o processo do qual as relações educacionais fazem parte. O que torna problemático o conteúdo da cidadania é a confusão que advém do termo em relação à emancipação política e a emancipação humana. Emancipação política não tem o mesmo sentido que a emancipação humana, uma vez que o ser cidadão se refere a uma

parcialidade da condição humana enquanto membro de uma determinada comunidade política, não de uma comunidade social. Neste sentido, formar o ser humano como cidadão é:

[...] tomá-lo como membro da comunidade política e estruturar todo processo educativo no sentido de levá-lo a agir conscientemente como cidadão, tanto na atividade especificamente educativo no sentido de levá-lo a agir conscientemente como cidadão, tanto na atividade especificamente educativa como na vida social extraescolar. [...] Trata-se de levá-lo a agir como membro de uma comunidade política, não de uma comunidade social. Ou, o que dá no mesmo, como membro de uma comunidade social apenas quando instaurada pela comunidade política. Na exata pressuposição – falsa – de que esta esfera é o lócus da realização da liberdade humana. (TONET, s.d, p. 76)

Essa conjuntura tem como determinante a disseminação de um viés ideológico estritamente compatível com a lógica de manutenção do *status quo* do modo de produção e reprodução da vida no capitalismo, isto é, atua dentro dos limites reformistas e não haveria de ser de outra maneira, pelas determinações estruturais econômicas que regulam a ordem/desordem social.

Desse modo, é preciso considerar que o ocultamento das relações sociais pelo modo de funcionamento da sociedade do capital, bem como das dimensões humano-genéricas, pela primazia das discussões voltadas para individualidade cidadã como respaldo conceitual e ideológico dos encontros de formação continuada de professores, contribui para desorientação ideológica do professorado de forma geral.

4.2. INCIDÊNCIA DAS TEMÁTICAS E DIRETRIZES CURRICULARES ESTADUAIS

A partir de 2008, as temáticas abordadas nesses eventos demonstraram um direcionamento específico voltado para as concepções pedagógicas mais críticas. Percebemos, a partir das temáticas abordadas e dos textos e vídeos utilizados como estudo nos encontros, um cuidado específico em enunciar uma nova proposta pedagógica como parte de um processo de redefinição das orientações pedagógicas da SEED, a partir da gestão do governo de Estado por Roberto Requião (2003-2006 e 2006-2010), que se voltaram, principalmente, para repensar a função social da escola pública, abordando questões essenciais sobre o trabalho educativo, como o currículo, o processo de ensino/aprendizagem e a mediação como um conceito importante sobre a especificidade do trabalho docente.

Como exemplo desse processo de redefinição das orientações pedagógica da SEED-PR, encontramos no documento que orientou a Semana Pedagógica do segundo semestre de

2008 - “Orientações para organização da semana pedagógica de julho de 2008” - como temática central, “Os desafios educacionais contemporâneos”. Esses desafios referiam-se a necessidade da escola em resgatar essencialmente sua função de ensinar e dar acesso ao conhecimento, frente o panorama nacional mais abrangente de uma educação orientada pela pedagogia das competências, amparada nos pilares educacionais da UNESCO para o século XXI, conforme temos salientado.

Entre os referencias para construção do currículo escolar, utilizados no referido encontro de 2008, encontramos como proposta de discussão a seguinte temática: “o pragmatismo e o utilitarismo do mercado e o impacto na proposta curricular”, o que demonstra que a organização do encontro tinha por pressuposto a realização de uma discussão teórica sobre currículo escolar não centrada no isolamento da escola, mas, pelo contrário, atrelada com uma discussão sobre o mundo do trabalho contemporâneo e o ensino escolar. Frisamos que a concepção pragmática e utilitarista da proposta curricular relaciona-se com a perspectiva de uma escola que fornece conhecimentos imediatos, destinados aos membros das camadas populares, necessários “[...] a habitá-las diretamente ao mundo do trabalho” (BEZERRA, 2015, p. 57).

Outra importante referência sobre a proposta pedagógica mais crítica da SEED-PR, a partir de 2008, se vincula com a publicação oficial das Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná – DCE (2008), que propunham um direcionamento oposto em relação às políticas educacionais adotadas a partir de 1990 no cenário nacional que, do ponto de vista do currículo escolar, reaproveitando ideias pedagógicas já do início do século XXI, fora marcado pelo “[...] declarado abandono das perspectivas da escola igualitária e da transmissão do conhecimento científico [...] em favor de uma espécie de autoaprendizagem centrada nas experiências de cada indivíduo e ritmada puramente pelas suas possibilidades ambientais e características psicológicas” (BEZERRA, 2015, p. 39).

A esse respeito, logo em sua carta de abertura, as DCE (2008) afirmavam que:

Tais políticas educacionais, estabelecidas no final da década de 1990, alteraram a função da escola ao negligenciar a formação específica do professor e esvaziar as disciplinas de seus conteúdos de ensino, de modo que o acesso à cultura formal ficou mais limitado, principalmente para as camadas socialmente marginalizadas. (PARANÁ, 2008, s.p)

Consideramos importante salientar que a construção das DCE, como resultado da luta de professores e do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná - APP, no âmbito das discussões da democratização da escola pública e das políticas educacionais e, em

repostas aos seus anseios, teve participação ativa dos professores do Estado em sua elaboração curricular, a partir da realização de seminários, conferências, palestras, simpósios, entre outros.

Nesse sentido, o governo do Estado se afirmava em seu reconhecimento como um governo que assumia “[...] as necessidades e lutas históricas da escola pública como uma decisão política. Portanto, tem em sua concepção os fundamentos da abordagem histórico-cultural, exatamente por compreender que está responde às necessidades da escola pública” (PARANÁ, 2010a, p. 2). A abordagem histórico cultural, em resumo, refere-se a corrente da psicologia soviética, cuja referência principal são os escritos de Vigotski e outros autores como Leontiev, Luria, Galperin, entre outros.

Outro ponto de discussão importante, travado no encontro da Semana Pedagógica do segundo semestre de 2008, voltava-se para análise do “impacto da pedagogia de projetos sobre a organização curricular”. A pedagogia de projetos que fez parte da proposta curricular dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs de 1997, tinha por pressuposto a ideia do currículo sempre em construção, em negação de uma proposta clara sobre o fundamental da função social da escola. A esse respeito, Duarte (2001) em seus estudos sobre a Escola de Vigotski, enunciava o seguinte questionamento a respeito do discurso pedagógico atual:

Por que tornou-se um tabu no meio pedagógico falar em transmissão de conhecimentos já existentes? Por que o verbo ensinar passou a ter um sinal negativo, sendo preferíveis expressões como “favorecer a aprendizagem”, “propiciar condições para a aprendizagem” etc.? A resposta a essas perguntas está, ao nosso ver, na força que o ideário escolanovista tem até hoje no senso comum pedagógico. (DUARTE, 2001, p. 92)

A Semana Pedagógica, ao abordar a questão da organização curricular, tinha por intento firmar crítica a essa proposta curricular e repensar a função social da escola pública, dialogando diretamente com questões essenciais do trabalho educativo, tais como: o que a escola deve ensinar, para quem e para quê.

Em 2009, o objetivo central da Semana Pedagógica realizada no primeiro semestre do ano, retomava as discussões realizadas em 2008 sobre a concepção e organização do currículo, o que demonstra empenho da SEED-PR em fortalecer a disseminação de sua proposta pedagógica, em sentido oposto ao do cenário nacional, orientado pelas DCNs. Desse modo, a respeito dos objetivos desse encontro, podemos ressaltar o seguinte:

O objetivo central era discutir a concepção e a organização do currículo, refletindo sobre **a função social da escola pública e os processos de**

secundarização do seu papel. Nessa perspectiva, o documento, elaborado especialmente para o mencionado evento, denominado “Os Desafios Educacionais Contemporâneos e os Conteúdos Escolares: Reflexos na Organização da Proposta Pedagógica Curricular e a Especificidade da Escola Pública”, procurou situar o papel dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), dos Temas Transversais, da Pedagogia de Projetos e, sobretudo, das políticas curriculares de 1990 na minimização do acesso ao conhecimento, ou seja, ao conteúdo propriamente dito (PARANÁ, 2009a, s.p., grifo nosso).

A respeito dos processos de secundarização do papel da escola pública, podemos ressaltar a contribuição de Bezerra (2015) na elucidação desse processo como “[...] uma longa tradição antiescolar própria do século XX quando a burguesia se inclinou para as ideias pedagógicas negadoras da perspectiva da apropriação universal do conhecimento a pretexto das peculiaridades pessoais de classe ou de cultura” (BEZERRA, 2015, p. 53).

Ainda em 2009, na Semana Pedagógica do segundo semestre, a discussão focalizava o processo de ensino/aprendizagem, com ênfase na necessidade de que os professores tivessem “[...] compreensão de como acontece a elaboração/apreensão do conceito científico, do conhecimento sistematizado e o papel do conhecimento empírico e do conhecimento espontâneo nesse processo” (PARANÁ, 2009b, s.p).

Na perspectiva da continuidade de uma discussão voltada para função social da escola pública, em 2010, o encontro da Semana Pedagógica do primeiro semestre reafirmava seu compromisso com a “[...] instrumentalização dos profissionais da educação para se apropriarem e produzirem os conhecimentos que fundamentam as práticas pedagógicas”. Salientava, ainda, que:

A continuidade desta política depende diretamente de profissionais da educação que, mediados pelos referenciais teórico-práticos, possam produzir conhecimentos que sustentem suas práticas pedagógicas com vistas a transformar uma política de governo em uma política de Estado. É nesta perspectiva, que os documentos selecionados para as discussões desta semana e de todo o processo de formação continuada tiveram como foco os anseios daqueles que dependem da escola pública como espaço de emancipação humana e social (PARANÁ, 2010b, s.p).

Ressaltamos que a passagem acima, em sentido oposto das ideias que propagam a responsabilização individual dos professores pelo fracasso escolar, ressaltava a importância da apropriação do conhecimento e dos referenciais teórico-práticos por parte destes, respaldados pelo Estado, para que a escola cumprisse sua função de transmissão do conhecimento

sistematizado, historicamente acumulado pelas gerações passadas. Outro aspecto relevante é que ao definir a escola pública como espaço de emancipação humana e social e ao abordar a escola pública a partir de suas necessidades, limites e avanços, numa perspectiva dialética, revalidava como essencial a escola pública como campo de disputa de projetos sociais e enfatiza como fundamental dentro da luta pela escola pública de qualidade a luta pela efetivação de seu papel de possibilitar aquisição do conhecimento, sobretudo, para a classe trabalhadora.

No segundo semestre de 2010, a abordagem do encontro foi realizada com base no aporte teórico da Teoria Histórico-Cultural, enfatizando o papel essencial do professor como mediador do processo de ensino/aprendizagem, recorrendo, inclusive, ao aprofundamento da teoria vygotskiana. Nesse sentido:

O conhecimento é, portanto, fruto de uma relação mediada entre o sujeito que aprende, o sujeito que ensina e o objeto do conhecimento. Os processos de produção do conhecimento permitem, ao aluno, sair do papel de passividade e fazer parte dessa relação, através do desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores, entre elas a linguagem. (PARANÁ, 2010b, s.p)

Encontramos, por exemplo, entre os materiais subsidiários da Semana Pedagógica do segundo semestre de 2010, o texto intitulado: Aspectos a Serem Considerados na Ação, Discussão e Compreensão das Demandas da Escola Pública. Em tal documento, a categoria trabalho é definida como princípio do trabalho educativo, “[...] haja vista ser por meio do trabalho que: compreendemos a função social da escola, nos mantemos vivos, produzimos a riqueza e a nossa própria existência” (PARANÁ, 2010b, s.p).

Como princípio do trabalho educativo, reafirma, mais uma vez, a função específica da escola na transmissão de determinado saber, qual seja, o saber elaborado, isto é, “o trabalho pedagógico deve fundamentar-se no compromisso de que a escola deve levar seus alunos para além do senso comum e chegar ao conhecimento mais elaborado sobre a realidade. Isso é garantir o acesso ao conhecimento” (PARANÁ, 2010b, s.p).

Desse modo temos que, enquanto as DCN enfatizavam a formação de competências sociais “[...] em benefício da aquisição de atitudes e valores, no que se convencionou chamar de cidadania, quando, de fato, é a negação do direito cidadão ao ensino” (BEZERRA, 2015, p. 74), reservando este papel à escola e aos professores, encontramos na organização dos eventos realizados entre 2008 a 2010, como contraposto, um claro posicionamento no sentido oposto,

inclusive, uma preocupação em estabelecer seus pressupostos teóricos críticos, não abrindo espaço para tergiversações.

A partir de 2011, o Paraná conheceu um novo governador, trata-se do primeiro mandato da gestão atual de Carlos Alberto Richa. Geralmente, os três primeiros dias da Semana Pedagógica são destinados para realização de atividades conjuntas, estabelecidas em cronograma estipulado pela SEED, que inclui leitura de textos, transmissão de vídeos, discussão coletiva sobre os assuntos abordados e sistematização das discussões em atividades avaliativas elaboradas pela SEED. Os dois últimos dias são destinados para organização do planejamento e do ano letivo escolar.

Chama a atenção que na Semana Pedagógica do primeiro semestre de 2011, a SEED-PR organizou cronograma das atividades, no qual consta a distribuição de aulas extraordinárias e aulas para professores PSS (contratados por Processo Seletivo Simplificado) concomitante aos dois dias reservados para apresentação da Proposta Pedagógica e Regimento Escolar aos professores, bem como para planejamento dos planos de trabalho docente.

Tal medida demonstra desorganização, que não viu como prioridade o respeito ao tempo destinado à formação docente, que não deve incluir distribuição de aulas concomitantemente, haja vista que os professores não poderiam estar presentes em dois espaços ao mesmo tempo nem estabelecer prontidão de raciocínio para determinada atividade enquanto se preocupavam com outra.

Identificamos na transição de governo a introdução de novos elementos para investigação que abrangeram a reestruturação das propostas de formação de professores, marcada por um notório abandono dos pressupostos teóricos críticos dos encontros organizados pela SEED-PR, que passaram a contar com orientações mais técnicas e o retorno das temáticas relacionadas à gestão escolar, bem como a análise de indicadores da qualidade na educação voltados para a análise dos dados sobre aprovação, reprovação, Prova Brasil, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM e Programa Internacional de Avaliação de Alunos - PISA. Em 2012, inclusive, a SEED-PR apontou como meta a instauração do Sistema de Avaliação Institucional da Educação Básica nas escolas do estado do Paraná – SAEP.

Em 2013, durante a semana pedagógica do primeiro semestre, foi realizada uma autoavaliação institucional envolvendo todas as escolas da rede estadual e equipes dos NREs que resultou na criação do Programa de Ações Descentralizadas (PAD), com o intuito de assessorar os estabelecimentos de ensino na realização de planos de ações descentralizados, referentes à diminuição das taxas de abandono, reprovação escolar e aprovação por conselho

de classe, resolução de problemas de forma disciplinar e interdisciplinar. Medidas que interferiram, portanto, nas ações desenvolvidas para formação continuada dos professores via SEED-PR, haja vista que a criação do PAD expressa parte de uma política educacional/social de orientação neoliberal, na perspectiva de retomada/continuidade das reformas educacionais de ordem neoliberal do início da década de 1990, que sob o estigma de autonomia escolar relega para a escola e professores a responsabilidade pelos índices educacionais de qualidade da educação pública.

A perspectiva orientadora da SEED-PR de “resolução de problemas” expressa uma visão formativa do professorado alinhada com o tecnicismo pragmático, isto é, uma educação que visa fins imediatos, em detrimento do aprofundamento dos conteúdos clássicos e universais.

A metodologia adotada pela SEED-PR para Semana Pedagógica responsabiliza a equipe pedagógica e direção escolar em estudar o material enviado pela SEED-PR, que inclui entre os anexos, textos, vídeos, orientações, atividades a serem realizadas, dinâmicas, entre outros, e o repasse dessas informações para os demais trabalhadores do coletivo escolar, seguindo o cronograma estabelecido previamente.

O Formação em Ação ocorre no formato de oficinas, realizadas pelos técnicos responsáveis pelas disciplinas curriculares e pela organização/gestão do trabalho pedagógico escolar e educacional nos NRE/SEED ou professores convidados, no caso, por exemplo, dos professores ligados ao Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE. A rigor, a organização geral não escapa da forma adotada pela Semana Pedagógica, pois os conteúdos e metodologias das oficinas são definidos pelos departamentos da SEED-PR e repassados ao NRE que repassa para os professores.

Sobre essas metodologias, realizaremos um aprofundamento maior ao tratarmos, na seção seguinte, dos relatórios de avaliação docente que abordaram tal aspecto. Temos como objetivo identificar e dar voz aos sujeitos dos quais viemos tratando até o momento, isto é, os docentes da rede pública de ensino do Estado do Paraná.

4.3. ANÁLISE CRÍTICA DOS RELATÓRIOS DE AVALIAÇÃO DOCENTE: CURSOS SEED-PR (2005-2014)

Para elucidar a relevância do intento em apreender as diferentes formas de reação docente à realidade histórico social de sua formação, temos como premissa norteadora o entendimento do sujeito-professor a partir do seguinte pressuposto:

[...] não apenas como ser humano individual, mas como um ser social, como um ser em relação, que produz seus meios de vida junto com os demais, que se beneficia do conhecimento secularmente acumulado pela humanidade. Consciente ou não desse lado de si mesmo, o professor se forma no ato de ver e de ser visto, de conhecer e ser conhecido, de reconhecer e ser reconhecido, de viver e educar-se para educar outros seres humanos. (CIVIATTA, 2015, p. 18)

Tal passagem indica que pretendemos pensar os processos formativos como produtos e produtores de uma sociabilidade específica, que se compreende no desvelamento do processo histórico, entendido como a produção da existência dos seres humanos em sociedade (CIVIATTA, 2015). Desse modo, essa sociabilidade específica se faz presente no âmbito das relações de trabalho docente, mas não dizem respeito a ele somente, pois a educação implica num processo social que diz respeito à sociedade.

Para realização do intento de apreensão do pensamento docente frente aos processos formativos, trabalharemos a seguir com os relatórios de avaliação dos encontros denominados de Semana Pedagógica e Formação em Ação, realizados entre o período de 2005 a 2014, pelo Núcleo Regional de Educação de Paranavaí – NRE. Enfatizamos, todavia, que esses encontros são padronizados enquanto política educacional de Estado e que, desse modo, a particularidade do NRE de Paranavaí se vincula com uma dimensão maior, qual seja, a do Estado como um todo.

Esses relatórios de avaliação foram requeridos junto à Diretoria de Políticas e Programas Educacionais da Secretaria de Estado da Educação e fornecidos pela Coordenação de Formação Continuada ligada à Superintendência da Secretaria Estadual de Educação do Paraná - SEED-PR. Nesses relatórios de avaliação, direcionados para os professores e demais trabalhadores da educação, constam os seguintes itens: resumo do evento, instrumentos de avaliação (questões fechadas e abertas), resultados sobre as questões fechadas e questões abertas.

De maneira geral, as questões fechadas elaboradas pela SEED, contemplam os seguintes aspectos: a relevância dos conteúdos trabalhados, a concordância com os conteúdos abordados, a adequação dos materiais utilizados, programação adequada em relação à carga horária e em relação ao conteúdo e metodologia adotada, adequação das instalações disponíveis para realização do evento e a contribuição da temática trabalhada para o aperfeiçoamento do trabalho docente.

Com base nesses quesitos elencados pela SEED, os professores os avaliam a partir dos seguintes parâmetros: concordam totalmente (CT), concordam parcialmente (CP), não concordam nem discordam (NCND), discordam parcialmente (DP) ou discordam totalmente (DT). Nos relatórios de avaliação, os dados sobre as questões fechadas foram formatados estaticamente em gráficos percentuais.

Os levantamentos dos instrumentos avaliativos e a metodologia adotada para elaboração desses relatórios é de responsabilidade da SEED-PR, juntamente com a Coordenação de Formação Continuada e Coordenação de Planejamento e Avaliação. Nas questões abertas, assim denominadas pela SEED-PR, os participantes manifestam-se por escrito sobre o evento, num espaço em branco, sem enunciado específico, elogiando, reivindicando, criticando, ponderando e/ou sugerindo, acerca dos objetivos, conteúdos, docência, infraestrutura, horários, expectativas e etc. Frisamos que nem todos os relatórios de avaliação do período requerido (2005-2014) foram fornecidos e, dentre os fornecidos, nem todos contavam com registros de avaliação das questões abertas. Para melhor compreensão, os relatórios de avaliação obtidos estão compilados conforme quadro abaixo.

Quadro 02 – Relatórios de avaliação docente da Semana Pedagógica e do Formação em Ação (2005-2014)

ANO	RELATÓRIOS DE AVALIAÇÃO		
2005	Sem registro	-	-
2006	Sem registro	-	-
2007	Disseminação da Política Curricular e de Gestão Escolar da SEED-PR – 2º semestre	-	-
2008	Sem registro	-	-
2009	Disseminação da Política Curricular e de Gestão Escolar da SEED-PR – 1º semestre – Paranacity	Disseminação da Política Curricular e de Gestão Escolar da SEED-PR – 1º semestre - Nova Esperança	Disseminação da Política Curricular e de Gestão Escolar da SEED-PR – 1º semestre Paranavaí
2010	Semana Pedagógica – 1º semestre	-	-
2011	Semana Pedagógica – 2º semestre	-	-
2012	Semana Pedagógica – 1º semestre	-	-
2013	Semana Pedagógica – 1º semestre Formação Em Ação – 2º semestre	-	-
2014	Semana Pedagógica – 1º semestre	Semana Pedagógica – 2º semestre	Formação em Ação – 2º semestre

Fonte: SEED-PR. Elaboração Própria.

Dentre os relatórios elencado acima, aqueles que apresentaram registros de avaliação sobre as questões abertas foram os seguintes: Semana Pedagógica (2010); Semana Pedagógica (2012); Formação em Ação (2013); primeiro e segundo semestre e Semana Pedagógica (2013). Os demais contaram somente com os registros referentes às questões fechadas, compiladas em dados estatísticos pela respectiva coordenação responsável, vinculada à Superintendência da Educação – SUED.

Por se tratar de um extenso material, iremos expor somente os dados que julgamos relevantes para explicação de nosso objeto de estudo, isto é, que auxiliem na sua interpretação. Isto se refere tanto aos dados objetivos (questões fechadas) quanto os dados subjetivos (questões abertas) dos relatórios de avaliação.

Conforme esclarece Civiatta (2015), sobre a pesquisa em educação, além da descrição dos fenômenos, é fundamental buscar o contexto e as contradições sociais, econômicas e políticas “[...] que geram a história da sociedade em que eles ocorrem”, bem como, desvelar “[...] as condições de sua produção, o protagonismo político dos sujeitos envolvidos e seus lugares na estrutura de classes do sistema capitalista no qual vivemos” (CIVIATTA, 2015, p. 26).

Outra explicação prévia diz respeito ao fato de que priorizamos, na análise dos relatórios de avaliação, os relatos realizados por professores, haja vista que encontramos em nossa pesquisa grande número de outros profissionais que trabalham nas escolas, denominados formalmente como agentes educacionais I e II, que também contribuíram nessas avaliações, entretanto, nosso objeto de estudo se refere ao trabalhador docente e a especificidade de seu trabalho.

Esclarecemos que, nos percentuais gerais das questões fechadas, não é possível identificar e diferenciar esses sujeitos, entretanto, o número de docentes é consideravelmente maior que dos demais trabalhadores que atuam nas escolas em outras funções, o que valida nosso intento. Nos relatos escritos, não há identificação dos respondentes, de modo que em nossa transcrição também não constam identificações de qualquer espécie.

Dessa forma, realizamos algumas aproximações sobre a formação continuada de professores, levando em consideração a avaliação docente como instrumento revelador daquilo que pensam os sujeitos trabalhadores da escola pública sobre seus processos formativos, sem perder de vista o tecido social no qual se inserem, observando as forças sociais e históricas que condicionam seu trabalho, tais quais a economia, o Estado, as leis, as instituições, as práticas e normativas que permeiam seu trabalho.

A ausência de dados sobre a avaliação docente referente aos anos de 2005 a 2007 deixa algumas lacunas para a análise dos dados sobre a insatisfação ou satisfação dos professores com os cursos realizados durante aquele período e para estabelecer uma relação comparativa com os anos seguintes.

No encontro intitulado “Disseminação da Política Curricular e de Gestão Escolar da SEED-PR” (Formação em Ação), realizado no segundo semestre do ano de 2007, contamos apenas com os dados percentuais referentes às questões fechadas, que apontam que 57% dos professores afirmaram que o curso atendeu totalmente às suas expectativas e outros 43% concordaram parcialmente. Nos demais quesitos, os dados percentuais apresentaram, de modo geral, esse mesmo padrão de satisfação docente, de modo que no percentual geral das questões respondidas 74,78% dos participantes concordaram totalmente com os enunciados elencados pela SEED, outros 24,48% concordam parcialmente e 0,75% discordaram.

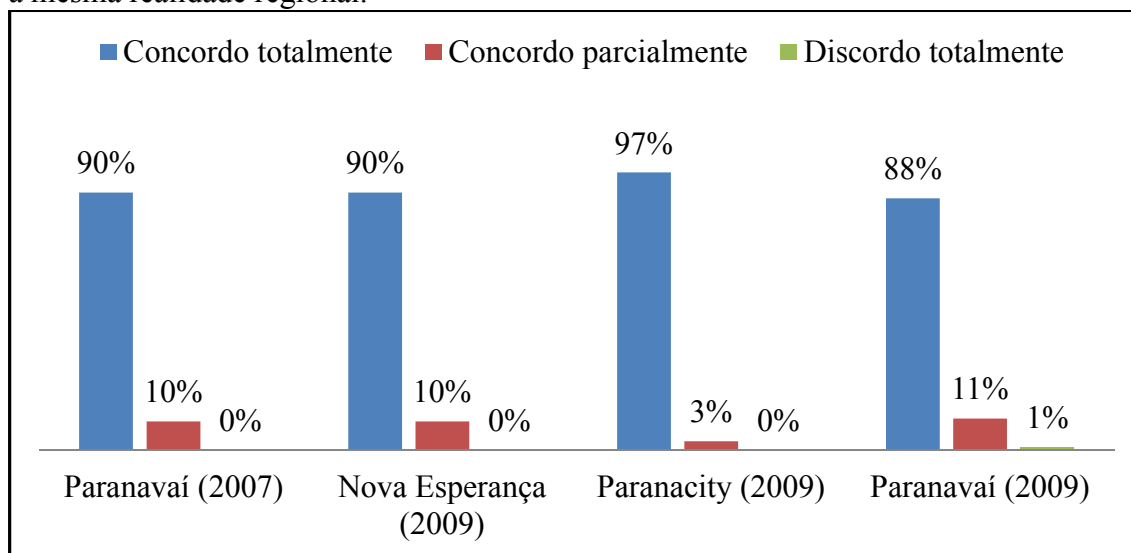
Nos relatórios de avaliação sobre os encontros de Formação em Ação realizados em 2009, o padrão percentual apresentou essas mesmas características. O relatório de avaliação sobre o evento de Paranacity foi o que apresentou maiores índices de aprovação, sendo que a média de aprovação da SEED foi de 89,44% de concordância total, 10,33% parcialmente e 0,23% de discordância.

Dos encontros referidos até o momento, não constaram os dados referentes às questões abertas, que já constam sobre a Semana Pedagógica realizada no primeiro semestre de 2010. Entre aspectos positivos, sugestões e aspectos negativos foram apresentados apenas sete relatos, dos quais o enfoque não está na fala do professor, mas dos demais funcionários, desse modo, não fica claro a metodologia utilizada pela SEED-PR para transcrição dos dados, haja vista que a SEED-PR informa que apenas 73 participantes manifestaram-se por escrito e que os registros fornecidos “são transcrições que mais refletem um número significativo de respostas com opiniões semelhantes”, além de informar que “manifestações isoladas de cunho subjetivo, e/ou sem representatividade percentual, não são consideradas. Porém, outras, também extraordinárias, mas que, dada sua pertinência em relação ao evento, requeiram providências específica, serão tratadas separadamente em suas respectivas instâncias”. Afinal, qual o crivo analítico/intencional da SEED-PR para selecionar essas transcrições?

É pertinente que ressaltemos o seguinte: nos relatórios de avaliação de 2007 e 2009 do Formação em Ação, um dos quesitos avaliados pela SEED-PR sobre os cursos realizados se referia ao local de realização do evento, trazendo o seguinte enunciado: “A realização do evento no NRE foi eficaz ao reunir professores que vivenciam a mesma realidade regional”.

Nesse quesito, conforme demonstram os gráficos abaixo, os professores demonstraram satisfação com tal situação.

Gráfico 1 – A realização do evento no NRE foi eficaz ao reunir professores que vivenciam a mesma realidade regional.



Fonte: SEED-PR. Elaboração própria.

No entanto, verificamos já nos relatórios de avaliação de 2012, que a SEED deixou de avaliar esse quesito, indicando a descentralização dos locais de realização dos encontros, em detrimento da avaliação positiva docente a respeito. Esses indícios se confirmaram nos relatos encontrados no relatório de avaliação docente do Formação em Ação do segundo semestre de 2013, onde os professores se posicionaram frente a descentralização da realização desses encontros.

Tal indício nos remete para algumas problemáticas. A primeira delas refere-se ao fato da SEED-PR ter demonstrado não considerar a avaliação positiva da maioria dos professores quanto aos cursos serem realizados fora do ambiente escolar. Inferimos, desse modo, que tal situação se relacione ao contexto de enxugamento de gastos do Estado, que não condiz, desse modo, com a perspectiva pedagógica de qualidade, mas com redução de gastos, que desconsideram os anseios docente.

Conforme nos adverte Civiatta (2015) é preciso não perder de vista as contradições inerentes entre a lógica da produção capitalista e a lógica da educação, ao passo que:

A lógica da produção tem base no lucro, na exploração do trabalho, no tempo breve em que se deve realizar a atividade produtiva, no corte de

custos, no aumento da produtividade do trabalho, na competitividade, na mercantilização de toda produção humana. A lógica da educação, em que se situa o plano ideal das políticas e das pesquisas educacionais, tem a finalidade de formar o ser humano. Deve pautar-se pela socialização do conhecimento, o diálogo, a discussão, o tempo médio e longo da aprendizagem, a humanização, a emancipação das amarras da opressão, o reconhecimento das necessidades do outro, o respeito à sua individualidade, a participação construtiva e a cidadania. (CIVIATTA, 2015, p. 27)

Todavia, verificamos também, a partir da análise dos instrumentos de avaliação aberta, que tal mudança foi avaliada como positiva por parte dos professores, conforme verificamos nos relatos que selecionamos e transcrevemos abaixo:

“A oportunidade de discussão no local de trabalho traz mais aprofundamento nas questões da própria **realidade escolar**”

“A realização do evento como foi feita foi interessante, pois estávamos com o pessoal da mesma escola, sendo assim pudemos aprender mais e colocar nosso **cotidiano** nas questões levantadas, visto que vivemos a **mesma realidade**”

“Esse formato de **autonomia** para escola organizar e promover a formação é excelente, pois vai ao encontro da **realidade escolar**”

“Este formato, dando **maior autonomia às escolas** para organizar as oficinas de modo que atenda a **realidade** de cada uma foi bastante produtiva”

“O evento foi realizado de acordo com as **necessidades cotidianas** de toda comunidade escolar. Agradeço a oportunidade que a SEED está disponibilizando às escolas maior **autonomia** na organização da formação continuada”. (PARANÁ, s.d., s.p.)

Depreendemos dos relatos mencionados acima que, em primeiro lugar, o que os professores consideraram como maior autonomia para as escolas refere-se ao fato dos encontros terem sido realizados na própria unidade escolar, isto é, a ideia de maior ou menor autonomia primeiramente se relacionou com o espaço físico de realização dos cursos, o que envolveu também a própria equipe pedagógica e direção escolar das escolas, que se responsabilizaram por organizem o tempo, o espaço e a escolha de, no mínimo, uma das oficinas disponibilizadas para a formação, oficinas essas elaboradas pela SEED-PR, que incluem temáticas tais quais: avaliação, educação integral, inclusão, diversidade, educação profissional e educação de jovens e adultos –EJA, entre outras.

Outra questão pertinente é que a “realidade escolar”, sob a aparente autonomia, ficou restrita ao âmbito das relações cotidianas de cada escola, como se as escolas fossem ilhas isoladas entre si, desvinculadas umas das outras e como se os professores não compartilhassem

de relações sociais comuns, para além do imediatismo cotidiano. Conforme já mencionamos, na terceira seção deste trabalho, o cotidiano imediato se expressa pela pseudoconcreticidade, isto é, o mundo dos fenômenos externos, que se desenvolvem à superfície dos processos realmente essências (KOSIK, 1976, p. 11).

Entendemos que o anseio por discutir a “realidade escolar”, nessa perspectiva, se relaciona com os poucos espaços que a escola tem para realizar reuniões internas que envolvam o coletivo escolar, para discutir as demandas específicas cotidianas de cada escola. Pois se isso não ocorre, o professor sente veementemente que ocorre uma desvalorização de sua prática cotidiana e da experiência vivida em sala de aula. Essa é uma questão chave sobre a organização escolar, que desconsidera a relevância desses momentos de encontros dos professores, para além daqueles já destinados para que realizem seus planejamentos de trabalho individuais, mas como momentos específicos de estudos conjuntos entre os professores e discussão dos assuntos internos da escola, para além das já discussões formais voltadas para elaboração de planos, planejamentos e etc., ou dos momentos de estudos particulares dos professores, em sua carga horária fora de sala de aula – hora atividade. Tais considerações justificam a avaliação positiva dos professores na realização de atividades que, aparentemente, valorizam o cotidiano escolar.

O contexto escolar não possibilita essas ações como inseridas no calendário letivo, a não ser que sejam realizadas em horário de contra turno de trabalho, isto é, que os professores se disponibilizem para reuniões fora do horário de trabalho. É preciso frisar que o contexto de trabalho no qual os professores estão inseridos é caracterizado por docentes com a carga horária de trabalho dividida em várias escolas, baixa remuneração, que faz com que os professores assumam várias turmas, professores rotativos (contratados por processo seletivo), que não estabelecem vínculo duradouro com a comunidade escolar; tempo de planejamento intercalado com as aulas, entre outros fatores, que contribuem para o desestímulo com a docência na Educação Básica. A própria organização da hora-atividade concentrada, respaldada pela Instrução N ° 001/2015 – SUED, que tem por intento concentrar os professores de áreas afins nos mesmos dias, para promover discussões coletivas, se torna ineficaz frente a realidade do cotidiano escolar.

Por outro lado, se os espaços de formação continuada assumem características de reuniões pedagógicas, para discussão restrita dos fenômenos cotidianos da escola, que não se elevam para outros níveis de abstração das relações sociais, o que ocorre é um empobrecimento da concepção formativa docente de qualidade, que requer que se pense a escola inserida em relações sociais complexas, que não se compreendem se pensadas no âmbito local de cada

unidade escolar, sem ampliação das discussões teóricas, diluídas na resolução de problemas imediatos.

Nesse sentido, alguns questionamentos são pertinentes: Como a equipe pedagógica e direção escolar, atribuladas com suas funções rotineiras, dispõe de tempo para o preparo das atividades dos encontros? Esses profissionais possuem formação prévia que lhes dê suporte teórico para o aprofundamento das temáticas propostas e transmissão desses conhecimentos? Como realizam seu próprio aprofundamento teórico sobre o conteúdo proposto se lutam diariamente para dar conta das suas inúmeras atividades previstas e não previstas? Recebem alguma remuneração pelo incremento extra do trabalho em sua já extenuante jornada de trabalho?

Além desses relatos, outro aspecto favorável levantado por alguns professores foi a maior viabilidade desses encontros serem realizados na própria unidade escolar, evitando deslocamentos, sobretudo, para os professores que lecionam fora do município onde residem. Interpretamos que tal consideração se relaciona com a árdua rotina de trabalho que enfrentam os professores diariamente, que explica o porquê de terem dado ênfase para a questão dos deslocamentos, questão secundária, se comparada com a possibilidade de crítica ou sugestão sobre questões efetivamente pedagógicas, isto é, que têm vínculo direto com seu aperfeiçoamento profissional.

Tal consideração faz parte dos elementos que demonstram a pouca valorização dada para as condições de formação do trabalhador docente, porque evidencia a precariedade de recursos ofertados aos professores, na não oferta de bolsas de auxílio para deslocamentos, ou quaisquer outras necessidades que tenham esses professores para estarem presentes no NRE ou outro local que traga benefícios para qualidade dos encontros, sob diferentes aspectos.

Tais indagações só se respondem pela ótica da superexploração desses trabalhadores, desordem pedagógica, precarização das relações de trabalho e da formação continuada docente, que se expressam nos relatos de insatisfação dos professores abaixo:

“Mais uma vez, a Secretaria fez uma data somente para dizer que fez capacitação, pois nesses moldes ninguém é capacitada à nada. Para acrescentar alguma coisa, a SEED deveria fazer **parcerias com IES**, a fim de trazer novos valores à essas capacitações”;

“Quando há estes eventos, geralmente são para discutir **problemas do cotidiano**, sem trazer novas informações para os participantes”;

“Observo que a **SEED-PR e NREs estão deixando de assumir sua responsabilidade** em relação a formação dos professores e deixando isso apenas a cargo das **escolas**, que já estão **sobrecarregadas**”;

“O evento em si foi bom, mas esse tipo de trabalho está **isolando** um pouco os **trabalhadores em educação**, pois é necessário um **aprofundamento** e conhecimento de **outras realidades**”;

“Tendo em vista que é uma formação, **cabe a mantenedora verificar os palestrantes** e organizar temáticas que busquem os profissionais, que merecem ser remunerados. Senão, **sobrecarrega a equipe pedagógica das escolas**, que também deveriam receber a formação”;

“O fato da formação ser realizada no Colégio e **sem recursos financeiros**, ficou apenas no **campo do voluntariado**, perdendo dessa forma a oportunidade de termos **palestrantes mais capacitados**”.

“[...] santo de casa não faz milagre, **não foi exatamente uma formação, mas uma troca de ideias**, visto que o profissional indicado para mesma tem pouco conhecimento, pois atua há dois anos”.

“Infelizmente, quando a Equipe Pedagógica é responsável pelo evento abrange apenas **conflitos professor x aluno e situações em sala** [...]”.
(PARANÁ, s.d., s.p.)

Os relatos transcritos acima são reveladores de uma percepção docente sobre o esvaziamento teórico desses encontros, da sobrecarga das responsabilidades da escola, da precariedade de recursos, do cumprimento formal, mas não eficaz das propostas, que são indícios sintomáticos da não autonomia escolar nesse contexto.

Diante de tais considerações, evidenciamos que existe por parte da SEED uma aparente valorização do cotidiano e da autonomia escolar que, na verdade, trata-se de mais uma das dimensões da precarização docente, evidenciada pelo empobrecimento de seus processos formativos, restritos aos limites da rotina escolar. A ausência de parcerias com Instituições de Ensino Superior encontrada em outras falas dos professores revelam a necessidade da participação de professores mestres e doutores para ministrarem esses cursos. Esse tipo de fala do professorado expressa também a precariedade das condições em que são realizados esses encontros. Geralmente ministrados por “professores/oficineiros”, são profissionais que apesar da boa intenção, carecem de formação específica, de justa remuneração, além da falta de tempo para planejamento das atividades, temos ainda, que muitos desses “professores/oficineiros” estão desmotivados pela alienante e exaustiva rotina escolar.

Não referendamos com isso a antiga dicotomia entre especialistas e professores, donde se infere que os primeiros tenham maior capacidade de gerir os processos intelectuais e os professores para aplicarem, pelo contrário, a práxis docente, que se relaciona diretamente com as formas como ocorrem seus processos formativos, precisa, antes de tudo, de um sistema que

lhes assegure um acesso efetivo ao conhecimento, que lhes confira condições de autonomia intelectual, de acesso aos programas de mestrado e doutorado, inclusive.

Frisamos que a oferta de oportunidades para formação continuada docente trata-se de um direito da categoria conquistado, mas que a obrigatoriedade de participação, se relaciona com “infantilização” do professor, ao não reconhecer autonomia de escolha de como e onde realizará seus momentos formativos, nem recursos necessários para tal, ficando tal aspecto sob o controle da SEED que determina dias, horários, conteúdo e forma desses encontros.

Nesse sentido, damos destaque ao seguinte relato docente: “A impressão é que **o NRE faz a formação continuada, sem nenhum objetivo**, deveria ser facultativa **sem desconto em folha**, porque sinceramente **os conteúdos discutidos raramente são úteis, exceto por poder rever os colegas, é quase perda de tempo**” (PARANÁ, s.d., s.p.). Tal relato expressa a reação docente a um processo impositivo, do qual não reconhece efetiva necessidade de participar, pois não considera validade nas discussões propostas.

Outro aspecto relevante para referendar essa discussão refere-se a metodologia adotada para realização desses cursos, no que se refere ao tempo destinado para realização dos encontros. Percebemos que a SEED-PR elabora um extenso roteiro do que será realizado em cada período dos dias destinados para a formação e disponibiliza vídeos, textos e atividades que devem subsidiar o trabalho do coletivo escolar nesses dias. Estabelece também o cumprimento de atividades que devem ser remetidas para SEED, ao término do encontro.

Depreende-se dessa metodologia que a própria forma adotada inviabiliza a qualidade do resultado esperado, pois as discussões findam por serem limitadas para o atendimento do cumprimento das atividades que serão sistematizadas e enviadas para a SEED-PR através dos links disponíveis no Portal Dia a Dia Educação.

Por premissa, a atividade intelectual que exige o trabalho pedagógico perde em qualidade quando cerceada por uma burocracia que visa à produção de resultados em curto prazo. As reflexões que estabelecem os professores na leitura de um texto não podem ser mediadas por um rígido cronograma externo que desconsidera as discussões coletivas como espaços de produção de conhecimento, ou correm o risco de se tornarem atividades para “cumprir tabela”, realizadas displicentemente para dar conta dos horários, em detrimento da qualidade.

Essa é uma compreensão que encontramos na avaliação docente, a partir dos seguintes relatos:

“Percebo que o material proposto pela secretaria é volumoso e **o tempo para estudo e realização das atividades é insuficiente**. Quero também reivindicar a volta dos grupos de estudos, onde os professores possam estudar a aprimorar suas práticas”;

“O Estado exige aulas inovadoras, diferentes e dinâmicas dos professores, entretanto **a semana de capacitação é extremamente tradicional e monótona!** Como é possível mudar sem ter qualificação para isso?”;

“Todos os temas abordados são muito importantes para o bom funcionamento de uma escola, mas **são muitos temas abordados de uma vez em pouco espaço de tempo para discutir estas informações**”;

“[...] está ocorrendo um **esvaziamento teórico nas oficinas e nas Semanas Pedagógicas**”;

“Não havia internet na escola e a oficina era a respeito de como usar o tablete (como usar o tablete?). **O tempo de duração foi pouco para a quantidade de informações**”;

“Metodologia expositiva, vídeo, plenária. **Usam a metodologia a qual tanto criticam**”.

“A semana foi cansativa, tivemos pouquíssimos tempo para planejamentos e para preparar atividades diferenciadas para o primeiro dia de aula. Conteúdo relevante, porém extenso. **Precisamos de tempo para pesquisar e nos aprofundar em nossa área de atuação**”. (PARANÁ, s.d., s.p.)

Nos relatos acima, a metodologia adotada pela SEED-PR é questionada por seu caráter “expositivo”, ao passo que os professores vivenciam paulatinamente o questionamento de seus métodos e metodologias tradicionais de ensino, em prol de que se atualizem constantemente sobre novas metodologias, tecnologias educacionais, projetos culturais com a comunidade escolar e etc.

Outro componente essencial da resposta docente ao esvaziamento teórico dos cursos ofertados pela SEED-PR, seja pelo conteúdo ou pela forma metodológica em que são realizados, se relaciona com referência aos índices de avaliação externa da escola, tais como os resultados da Avaliação da Educação Básica do Paraná – SAEP, que o Estado adotou para avaliação das escolas a partir de 2012.

Não é nossa intenção neste trabalho realizarmos um aprofundamento crítico sobre os limites e avanços dos sistemas de avaliação externa que perpassam o trabalho educativo, especialmente, com maior ênfase, a partir da década de 1990, em nível estadual, nacional e internacional. Entretanto, é importante que ressaltemos que existe a elaboração de um consenso social de responsabilização docente pelos baixos índices educacionais, o que coloca em ênfase as reformulações sob a formação e o trabalho docente nas últimas décadas. Sob

esse aspecto, alguns professores se manifestaram sobre a prevalência da análise dos dados quantitativos do IDEB e SAEP, realizando indagações tais quais:

“[...] pouco se discutiu sobre o porquê dos números (referentes ao Ideb e Saep). **Será que tudo é culpa do professor?** Será que a política da SEED e dos NREs também não estão equivocadas?”.

“Faltou a disponibilização dos dados do questionário socioeconômico para uma **análise aprofundada e reflexão sobre os fatores externos que contribuíram para os resultados do SAEP**”. (PARANÁ, s.d., s.p.)

Tais críticas expressam um posicionamento docente que reconhece as contradições sociais que os resultados estatísticos em si mesmos não são capazes de identificar, isto é, expressam a recusa em analisar esses dados isoladamente, estimulando, inclusive, a competitividade entre as escolas por uma noção de meritocracia particularizada, que nega a função social da escola pública em ofertar uma educação pública de qualidade para todos, mas enfatiza a progressão continuada, que resulta em melhores índices sobre a reprova e evasão escolar.

Conforme Bezerra (2015) “mais do que isso, os processos avaliativos pelos quais dever-se-ia examinar a situação do alunado são realizados por professores submetidos a cargas horárias exaustivas, que regem salas de aula lotadas, em escolas de difícil acesso, parcamente remunerados” (BEZERRA, 2015, p. 81).

Embora os relatórios quantitativos tenham apresentado satisfação docente em relação ao Programa de Capacitação Docente desenvolvido pela SEED/PR, em confronto com os relatos escritos, adentramos nas contradições sociais que fazem parte dos processos de formação continuada docente e que estes se reconhecem inseridos em relações de trabalho e de formação insatisfatórias, que não correspondem ao discurso das avaliações externas como recurso para avaliar a qualidade do ensino público, porque, antes de tudo, é preciso considerar os reclames docentes, que reivindicam melhores condições de trabalho, elevação de seu conhecimento científico e cultural, e jornadas de trabalho decentes e compatíveis com as exigências da atividade docente de qualidade.

5. CONCLUSÃO

Conforme ficou demonstrado, nessa dissertação de mestrado pesquisamos o trabalho docente inserido nas relações sociais advindas do processo de reestruturação produtiva em alinhamento com as políticas neoliberais em âmbito mundial e mais pontualmente, no cenário nacional, a partir da conjuntura político-econômica da década de 1990. Evidenciamos como esse processo de mudanças no mundo produtivo se vinculou com as propostas de reformulações educacionais, com ênfase naquelas referentes à formação de professores, de modo particular, o caso do Estado do Paraná, sem perder de vista que não se trataram de características pontuais, mas sim, características sistêmicas que se expressam de forma generalizada, respaldadas por organismos multilaterais que estiveram à frente na implementação das principais orientações educacionais brasileiras nesse período.

Quando da discussão da problemática do trabalho docente, relacionamos tal processo a emergência do modelo toyotista, impulsionado com a reestruturação produtiva e a busca do capital em recompor as taxas de lucro em declínio. Assim, temos que o modelo de acumulação flexível e as novas exigências laborais principiaram alterações no trabalho docente, incidindo em novas atribuições que conformam um perfil docente típico de nossa contemporaneidade. Processo que, sem dúvida alguma, repercutiu nas principais características da política educacional de formação de professores nas últimas décadas.

Verificamos então que o novo perfil de trabalhador requerido pela acumulação flexível incidiu sobre o professorado, elencando novas características e exigências para seu trabalho. Essas características, de modo geral, tiveram como eixo norteador a apreensão da subjetividade docente, focadas em questões da sua personalidade, isto é, questões interpessoais, atitudinais, o enfoque na aquisição de competências múltiplas e flexíveis, engajamento colaborativo, sensibilidade, autonomia, entre outras.

Demonstramos que embora a atividade docente, por sua natureza e função social, se diferencie das atividades do operariado fabril, o trabalhador docente não ficou alheio aos processos de precarização do trabalho, de modo que vimos um exponencial processo de proletarização docente, evidenciado a partir do rebaixamento salarial, intensificação do trabalho, flexibilização das relações contratuais, perda de controle sobre seu trabalho e outros fatores tratados.

Junto a essa reflexão, analisamos a forma e conteúdo da modalidade de formação continuada presencial dos encontros denominados atualmente como Semana Pedagógica e Formação em Ação, que fazem parte do Programa de Capacitação Docente do Estado do Paraná. Foi possível verificar que esses encontros têm tido como característica predominante um empobrecimento teórico exponencial, seja pelo conteúdo em si ou pela própria forma que inviabiliza o conteúdo, por exemplo, na insuficiência de tempo propício para reflexão intelectual crítica sobre os dilemas escolares, pelas atividades fragmentadas elaboradas pela Secretaria Estadual de Educação, pela jornada de trabalho sobrecarregada dos professores, pela sobrecarga de trabalho do “professor/oficineiro”, pelo incremento das atribuições das escolas, sob o *slogan* da autonomia escolar, mas que não fornece as condições efetivas e necessárias para tal autonomia, resultando na desmotivação docente com tais encontros, na sobrecarga de trabalho na rotina escolar e, em síntese, na precarização da formação continuada docente.

Tais características demonstram o predomínio de uma visão docente sob o ideário da produção flexível e do sistema *Just in Time*, que inserido no campo educacional, privilegia como estratégia didática a resolução de situações problema, conferindo um sentido pragmático à ação docente, em sintonia com a lógica produtiva que opera pelo sistema Toyota de produção, a partir dos atributos de polivalência, eficiência, trabalho em equipe, qualidade total e etc.

Nesse viés, adotamos nesta pesquisa ao termo professor “reflexivo/resignado”, que tem a ver com a forma como entendemos a concepção de reflexão abordada pelos documentos com os quais nos deparamos, documentos que reafirmam o trabalhador docente pragmático, solucionando problemas do cotidiano, resignado às tendências pedagógicas do “aprender a aprender”, que circunscrevem a realidade aos interesses imediatos.

É evidente que os professores, inseridos na árdua rotina escolar, necessitam da perspectiva de funcionalidade, isto é, que são necessárias metodologias que atendam às demandas que a rotina impõe no imediato, entretanto, a realidade precisa ser entendida para além deste plano imediato, para além da escola, para além da sala de aula, mas no conjunto de relações humanas historicamente desenvolvidas e na sua apreensão, isto é, na suspensão do cotidiano.

Sobre os referidos encontros Semana Pedagógica e Formação em Ação, analisamos os relatórios de avaliação docente sobre esses encontros, entre o período de 2005 a 2014, e pudemos compreender algumas considerações importantes sobre a percepção e reação do

magistério frente os conteúdos, metodologias e condições dos cursos que lhes são ofertados na chamada formação em serviço.

Os relatórios apontaram diferentes demandas do magistério referentes a esses cursos, dentre as quais destacamos a centralização da SEED referente aos conteúdos, cronograma, atividades e metodologia; que no plano da descentralização administrativa para escolas na organização e realização dos encontros, manipula a centralização, como se o espaço físico fosse o suficiente para conferir autonomia para as instituições escolares. Outro fator elencado refere-se ao despreparo dos “professores/oficineiros” que assumem a função de multiplicadores dos conteúdos emanados pela SEED, contribuindo para o esvaziamento teórico desses encontros; porque não dispõe das condições necessárias de tempo e remuneração para o planejamento prévio e adequado para ministrarem os conteúdos.

Concluimos que a própria concepção de autonomia encontrada nos instrumentos abertos dos relatórios de avaliação docente, expõe contradições importantes. Por vezes, percebemos que a ideia de autonomia se confunde com a ideia de descentralização administrativa, isto é, delegar maior grau de responsabilidade para as escolas e para os docentes, negando-lhes, todavia, condições essenciais para tal, caracterizando o controle técnico na qual os docentes estão submetidos e, conforme Contreras (2012) assinala, a desorientação ideológica na qual possam se ver mergulhados.

O referido aspecto entre a aparência e a essência é enunciado na passagem a seguir, que faz referência à Semana Pedagógica realizada no primeiro semestre de 2016, elaborado pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná – APP Sindicato:

O filósofo Platão, há mais de 2.300 anos, escreveu o Mito da Caverna, onde mostrou a importância de diferenciar a aparência da essência. A cada ano, na Semana Pedagógica, a SEED nos lembra da velha alegoria de Platão, ao organizar a formação como um repetir de fórmulas como imagens projetadas na caverna, enquanto suas verdadeiras concepções se escondem. O discurso da SEED é impregnado de termos progressistas, o que induz a aparência de uma educação inclusiva e democrática, mas esconde a essência de um conteúdo meritocrático e individualista, que dá prioridade ao preenchimento de planilhas em detrimento do estudo e responsabiliza as pessoas e as escolas pelos problemas educacionais. O que a SEED não sabe é que a categoria diferencia perfeitamente as sombras projetadas e a realidade da educação enfrentada no dia a dia das escolas [...] O caráter que a SEED tenta imprimir nesta Semana Pedagógica reforça nosso lema de que a escola é nosso território de luta e resistência. Temos que exigir mais clareza em seus posicionamentos, que, sob as sombras projetadas de democracia e participação, reproduzem políticas de esvaziamento do Estado (APP SINDICATO, 2016, s.p).

As condições de intensificação e precarização do trabalho em que estão submetidos os trabalhadores docentes configura, fundamentalmente, a privação dos princípios fundamentais de autonomia. Contudo, mesmo diante dos dilemas elencados, as críticas docentes presentes nesses relatórios expressam um posicionamento docente que reconhece as contradições sociais que perpassam o campo educacional e que estes se reconhecem inseridos em relações de trabalho e de formação insatisfatórias, que não correspondem ao discurso de compromisso estatal com a qualidade do ensino público para todos.

Desse modo, identificamos um processo dialético de resignação/resistência que perpassa a ação docente, o que denota que as possibilidades emancipatórias entre trabalho e capital e sua repercussão educacional se potencializam na luta do magistério por ações propositivas que incidem sobre condições dignas de formação e trabalho.

Só nos resta, portanto, fazer coro junto aos movimentos e pensadores críticos da educação, que veementemente têm afirmado que a luta pelo ensino público de qualidade resguarda, em caráter de urgência, exercer pressão sobre o Estado, renunciando a lógica mercadológica sobre o ensino, para a ampliação dos recursos destinados à educação.

Outro ponto relevante é que, mesmo considerando as dificuldades e limites da ação sindical, pensamos que a luta no interior dessas organizações fortalece e amplia as reivindicações do magistério, sendo, portanto, entidade de fundamental importância para a categoria docente.

REFERÊNCIAS

ABREU, Claudia Barcelos de Moura; LANDINI, Sonia Regina. Trabalho docente: a dinâmica entre formação, profissionalização e proletarização na constituição da identidade. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 8, jan./abr. 2003, p.33-44.

ALVES, Giovani. **Reestruturação produtiva e crise do sindicalismo no Brasil**. 1998. 417 f. Tese: (Doutorado em Ciências Humanas). Universidade Estadual Paulista, Departamento de Ciências Humanas, Marília, 1998.

_____. Toyotismo e subjetividade: As formas de desefetivação do trabalho vivo no capitalismo global. **ORG & DEMO**, v.7, n. 1/2, jan.-jun./jul.-dez., 2006, p. 89-108.

_____. O espírito do toyotismo - reestruturação produtiva e “captura” da subjetividade do trabalho no capitalismo global. **Confluências**: Revista Interdisciplinar de Sociologia e Direito, v. 10, n. 1, 2008.

_____. **Trabalho e subjetividade: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório**. São Paulo: Boitempo, 2011.

_____. Prefácio: Jovem-Adulto Flexível e os Paradoxos de Ícaro. In: ARAÚJO, Renan. **O novo perfil do metalúrgico do ABC**: Um estudo sobre o trabalho e o modo de vida just-in-time do metalúrgico jovem-adulto flexível (1992-2008). Campo Mourão: Editora Fecilcam, 2012, p. 11-32.

_____. **Neodesenvolvimentismo e precarização do trabalho no Brasil – Parte I**. [S.l.], 2013. Blog da Boitempo. Disponível em: <<http://blogdaboitempo.com.br/2013/05/20/neodesenvolvimentismo-e-precarizacao-do-trabalho-no-brasil-parte-i/>>. Acesso em: 12 jan. 2016.

ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Orgs.) **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as Metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho. Campinas: Cortez, 1997.

_____. **Os sentidos do trabalho**: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.

_____. **O caracol e sua concha**: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.

APP SINDICATO, Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná. **A Semana Pedagógica e o Mito da Caverna, entre a aparência e a essência**. 2015. Disponível em: <<http://appsindicato.org.br/index.php/a-semana-pedagogica-e-o-mito-da-caverna-entre-a-aparencia-e-a-essencia/>>. Acesso em: julho de 2016.

APPLE, M.W. **Trabalho docente e textos**: economia política das relações de classe e de gênero em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

ARAÚJO, Renan. **O novo perfil do metalúrgico do ABC: Um estudo sobre o trabalho e o modo de vida just-in-time do metalúrgico jovem-adulto flexível (1992-2008)**. Campo Mourão: Editora Fecilcam, 2012, p. 11-32.

BATISTA, Roberto Leme. A reestruturação produtiva do capital e a emergência da noção de competência profissional no mundo do trabalho. In: SOUZA, José dos Santos; ARAÚJO, Renan. (Orgs.). **Trabalho, Educação e Sociabilidade**. Maringá: Práxis, 2010.

BEZERRA, José Eudes Baima. **O direito à educação e a progressão continuada para além da aparência**. São Paulo: Serpente, 2015.

BRASIL. Presidência da República. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, 1995. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/Documents/MARE/PlanoDiretor/planodiretor.pdf>>. Acesso em: 13 dez. 2015.

_____. Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9394/1996**. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96>>. Acesso em: 24 nov. 2015.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Educação Básica**. Brasília, 2001a.

_____. **Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências (PNE). Brasília, DF: 2001b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10172.htm>. Acesso em: 10 maio 2015.

_____. **Rede Nacional de Formação de Professores**: Orientações gerais. MEC, 2005.

_____. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.... Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/11494.htm>. Acesso em: 27 jan. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Documento Final - CONAE**. Brasília, 2010.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BRUNO, Lúcia. Poder e administração no capitalismo contemporâneo. In: OLIVEIRA, Dalila A. (Org.). **Gestão Democrática da Educação**: desafios contemporâneos. 6. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005.

CABRAL, Themys; DUARTE, Tatiana; PERES, Aline. **Um terço dos professores da rede estadual do Paraná é temporário**. In: Gazeta do Povo: Educação. 2010. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/um-terco-dos-professores-da-rede-estadual-do-parana-e-temporario-07aphbntg4oyv6fn4cq43l83y>>. Acesso em: julho de 2016.

CARVALHO, E. J. G. Reestruturação produtiva, reforma administrativa do estado e gestão da educação. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1139-1166, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a11.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

COSTA, Gilmaisa Macedo da. **Indivíduo e Sociedade: Sobre a teoria da personalidade em Gerog Lukács**. Maceió: EDUFAL, 2007.

CHESNAIS, François. **A Mundialização do Capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

CHILANTE, Edinéia Fátima Navarro; ARAÚJO, Renan. Juventude, trabalho e educação: “paradoxos” do ideário da qualificação profissional. In: SOUZA, José dos Santos; ARAÚJO, Renan. (Orgs.). **Trabalho, Educação e Sociabilidade**. Maringá: Práxis, 2010.

CHIZZOTTI, Antonio; PONCE, Branca Jurema. **O currículo e os sistemas de ensino no Brasil**. Currículo sem Fronteiras, v. 12, n. 3, set./dez. 2012, p.25-36.

CIVIATTA, Maria. **O trabalho docente e os caminhos do conhecimento**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2012.

CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996. p.75-123.

CORRÊA, J. G. S.; TUMOLO, P. S. A formação de trabalhadores e a política nacional de formação da CUT: uma análise do período 1998-2008. In: SOUZA, J. S.; ARAÚJO, R. (Orgs.). **Trabalho, Educação e Sociabilidade**. Maringá: Práxis, 2010.

COSTA, Lúcia Cortes da. O governo FHC e a reforma do estado brasileiro. **Pesquisa & Debate**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 49-79, 2000.

DAL ROSSO, S. **Mais Trabalho!** A intensidade do labor na sociedade contemporânea. São Paulo: Boitempo, 2008.

DELORS, Jacques. **Educação, um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI**. Brasília: MEC, UNESCO e Cortez, 1998.

DI GIORGI, C. A. G. et. al. **Necessidades formativas de professores de redes municipais: contribuições para a formação de professores criticoreflexivos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010

DUARTE, L. F.; VIRIATO, E. O. **Análise das políticas de formação continuada no estado do paraná (2003-2010): algumas proposi es**. IX ANPED SUL - SEMINÁRIO EM PESQUISA EM EDUCA O DA REGIÃO SUL, Caxias do Sul, 2012.

DUARTE, N. O lema “aprender a aprender”: nos ideários educacionais contemporâneos. In: DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropria es neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

_____. As Pedagogias do “Aprender a Aprender” e Algumas Ilusões da Assim Chamada Sociedade do Conhecimento. In: DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. **A Individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo.** 3.ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

EVANGELISTA, João E. **Crise do marxismo e irracionalismo pós-moderno.** São Paulo: Cortez, 1997.

FALLEIROS, Ialê. A nova pedagogia da hegemonia no Brasil: Experiências concretas. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org). **A nova pedagogia da hegemonia: Estratégias do capital para educar o consenso.** São Paulo: Xamã, 2005.

FIGUEIRA, Pedro de Alcântara. A educação de um ponto de vista histórico. **Revista Intermeio.** v. 1, n. 1. Campo Grande, MS, 1995.

FILHO, Domingos Leite Lima. **Teorias explicativas e ideologia das reformas educacionais sob a hegemonia do estado neoliberal.** Trabalho apresentado ao IV Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – ANPEd-sul, em Florianópolis, novembro/2002.

_____. **Contribuição para a análise de reformas educacionais: teoria e ideologia sob a hegemonia do estado neoliberal.** In: TUMOLO, Paulo Sergio; BATISTA, Roberto Leme. (org). Trabalho, Economia e Educação: perspectivas do capitalismo global. Maringá: Práxis; Massoni, 2008.

_____. Reformas educacionais e redefinição da formação do sujeito. In: SOUZA, José dos Santos; ARAÚJO, Renan. (Orgs). **Trabalho, Educação e Sociabilidade.** Maringá: Práxis, 2010.

FOLHA. Política. **Prioridade do novo mandato de Dilma, Educação sofre corte de R\$ 7 bilhões.** [S.l.], 2015. Disponível em: <<http://folhapolitica.jusbrasil.com.br/noticias/160000018/prioridade-do-novo-mandato-de-dilma-educacao-sofre-corte-de-r-7-bilhoes>>. Acesso em: 10 set. 2015.

FRANCO, Tânia. DRUCK, Graça. SILVA, Edith Seligmann. As novas relações de trabalho, o desgaste mental do trabalhador e os transtornos mentais no trabalho precarizado. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional,** São Paulo, v. 35, n. 122, 2010, p. 229-248.

FREIRE, P. **Professora, sim; tia não: cartas a quem ousa ensinar.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade,** Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002, p. 136-167. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12928.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista.** São Paulo: Cortez, 2010.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Formação Continuada de Professores: Uma Análise das Modalidades e das Práticas em Estados e Municípios Brasileiros.** Relatório Final. [S.l.], 2011. Disponível em: <http://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2013/07/os_caminhos_da_formacao_pedagogica.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2015.

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

GIANNOTTI, Jose Arthur. **Vozes sem voto.** [S.l.], 2013. Disponível em: <<http://opiniao.estadao.com.br/noticias/geral,vozes-sem-voto-imp-,1044143>>. Acesso em: 19 jun. 2013.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere.** v. 4. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2011, p. 242-282.

GUIMARÃES, Gleny Duro. **Aspectos da teoria do cotidiano: Agnes Heller em perspectiva.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna.** São Paulo: Edições Loyola, 1992.

HELLER, A. **O cotidiano e a história.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

JÁEN, Marta Jiménez. Os docentes e a racionalização do trabalho em educação: Elementos para uma crítica da teoria da proletarianização dos docentes. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n.4, 1991, p. 74-90.

KLEIN, L. R.; KLEIN, B. L. Linguagem e luta de classes: a palavra em disputa. In: BATISTA, R. L. (Org.). VI SEMINÁRIO DO TRABALHO: TRABALHO, ECONOMIA E EDUCAÇÃO. 1. ed. **Anais...** Marília: Ed. Gráfica Massoni, 2008

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto.** São Paulo: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia Zeneida. As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrando. Campinas, **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, dez. 1999.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** São Paulo: Cortez, 2012.

MARTINS, L. M. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Orgs). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

_____. **A formação social da personalidade do professor.** Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã.** Feuerbach: a contraposição entre as cosmovisões materialista e idealista. Martin Claret, São Paulo, 2004.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos.** Lisboa: Edições 70, 1963.

_____. **O capital.** V. I, tomo 2. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

MAUÉS, O. Os organismos internacionais e as políticas públicas educacionais no Brasil. In: GONÇALVES, L. A. O. (org.). **Currículo e políticas públicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 09-27.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MELLO, Guiomar Namó de. **Políticas Públicas de Educação**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v5n13/v5n13a02.pdf>. Estudos Avançados, 1991.

MILANI, Noeli Zanatta. **Precarização do trabalho docente nas escolas públicas do paraná (1990-2005)**. 2007. 88 f. Dissertação (Mestrado em Educao), Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC, 2007.

MIRANDA, K. **A natureza do trabalho docente na acumulao flexível**. IV COLÓQUIO MARX E ENGELS – Centro de Estudos Marxistas (CEMARX), **Anais...** Campinas, SP: 2006

NADAL, B. G. **Política educacional paranaense para formao de professores: um olhar  luz dos textos políticos**. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAO DA EDUCAO, 2007, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: Anpae, 2007.

NETTO, J. P. **Introduo ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NETTO, J. P.; CARVALHO, M. C. Brant. **Cotidiano: conhecimento e crítica**. São Paulo: Cortez, 2012.

NÓBREGA, Mailson de. **O problema da educao não  falta de dinheiro -  falta de gestão adequada dos recursos que temos**. [S.l.], 2013. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:5ZCzZSUnSO4J:veja.abril.com.br/blog/ricardo-setti/politica-cia/mailson-da-nobrega-o-problema-da-educacao-nao-e-falta-de-dinheiro-e-falta-de-gestao-adequada-dos-recursos-que-temos/comment-page-1/+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 27 jul. 2013.

NOMA, Amlia Kimiko; LARA, Ângela Mara de Barros. **Modelo de gestão educacional no brasil nos anos 1990**. XXIII SIMPÓSIO BRASILEIRO, V CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO, I COLÓQUIO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAO DA EDUCAO. **Cadernos Anpae**, n. 4. Disponível em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/17.pdf. Porto Alegre, 2007.

NOVAES, H. T. O esgotamento da fase “civilizatória” do capital e a necessidade histórica de uma educao para além do capital. In: BRABO, M.; ANTONELI, T. S. (Orgs). **Direitos humanos, tica, trabalho e educao**. São Paulo, SP: Ícone, 2014.

OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, N. **Gestão democrática da educao: desafios contemporâneos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. A. Política educacional como política social: uma nova regulao da pobreza. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 279-301, jul./dez. 2005. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>. Acesso em: 10 nov. 2015.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política Educacional nos anos 1990: educação básica e empregabilidade. In: Dourado, Luiz Fernandes; PARO, Vitor Henrique. (org). **Políticas Públicas e Educação Básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

_____. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: OLIVEIRA, D. & ROSAR, M. F. F.(org.). **Política e gestão da educação**. BH: Autêntica, 2002.

_____. A reestruturação do trabalho docente: Precarização e Flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, set./dez. 2004, p. 1127-1144.

_____. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBPAAE**, v. 25, n. 2, p. 197-209, mai./ago. 2009.

_____. As políticas de formação e a crise da profissionalização docente: por onde passa a valorização? **Educação em Questão**, Natal, v. 46, n. 32, maio/ago. 2013, p. 51-74.

PARANÁ. Casa Civil. **Lei Complementar 103 - 15 de Março de 2004a**. Institui e dispõe sobre o Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual... Curitiba, 2004a. Disponível em: <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=7470&odItemAto=63745>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

_____. **Resolução 1457 - 16 de Abril de 2004**. Cria a Coordenação de Capacitação dos Profissionais da Educação – CCPE. Curitiba, 2004b. Disponível em: <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=69638&indice=1&totalRegistros=1>>. Acesso em: julho de 2016.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Relatórios "Semana Pedagógica" e "Formação em Ação": Anos 2005/2014**. Arquivo Interno. Sem Data.

_____. **Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Básica - História**. Secretaria de Estado da Educação. Curitiba: 2008. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_hist.pdf>. Acesso em 23 jul. 2016.

_____. **Resolução 2007, de 21 de Julho de 2005**. Dispõe sobre a Formação Continuada... Curitiba, 2005a. Disponível em: <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=69641&indice=1&totalRegistros=1>>. Acesso em: 20 jan. 2016

_____. **Plano Estadual de Educação – PEE, uma construção coletiva**. Curitiba, 2005b. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/pee/construcao_coletiva.pdf>. Acesso em> 20 jan. 2016.

_____. **Lei Complementar 108, de 18 de maio de 2005**. Dispõe sobre a contratação de pessoal por tempo determinado. Curitiba, 2005c. Disponível em: <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=7352&odItemAto=62239>>. Acesso em: 10 jul. 2015.

_____. Núcleo Regional de Educação de Campo Mourão. **Projeto Político Pedagógico**. Campo Mourão: NRE-PR, 2007, p. 8-80. Disponível em: <<http://www.cpmosvaldocruz.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/5/430/63/arquivos/File/PPP%>>

202007%20-%20Colegio%20Estadual%20Dr%20Osvaldo%20Cruz.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2015.

_____. **Orientações para a Organização da Semana Pedagógica/Fevereiro**, 2009a.

Disponível em:

<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/jul_2009/orientacoes_semped_2009fev.pdf>. Acesso em: julho de 2016.

_____. **Orientações para a Organização da Semana Pedagógica/Julho**, 2009b.

Disponível em:

<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/jul_2009/orientacoes_semped_2009jul.pdf>. Acesso em: julho de 2016.

_____. **Orientações para a Organização da Semana Pedagógica/Fevereiro**, 2010a.

Disponível em:

<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2010/semana
H. Curitiba, 2014. Disponível em:

<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/Censo/boletim_censo_escolar_ed1.pdf>

Acesso em: 10 jul. 2015.

_____. Secretaria da Educação. Formação. **Dia a Dia Educação**. Curitiba, 2015.

Disponível em:

<<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=736>>.

Acesso em 15 nov. 2015.

PATTO, Maria Helena Souza. O conceito de cotidianidade em agnes heller e a pesquisa em educação. **Perspectivas**, São Paulo, n. 16, 1993, p. 119-141.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e profissionalização docente**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

SANTOS, Ariovaldo. **Dicionário sindical e do trabalho**. Londrina: Eduel, 2014.

SAVIANI, Demerval. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise do Projeto do Mec**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2728100.pdf>>. Acesso em 15/jul/2016.

_____. **Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SCHULTZ, Adilson. Poderemos viver juntos? A educação de sujeitos como programa para superar a crise espiritual do nosso tempo. **Revista Tecer**, Belo Horizonte, v. 3, n. 5, nov. 2010.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter: As consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. Rio de Janeiro: Record, 2009.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**,

Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em:
<<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>>. Acesso em: 7 dez. 2015.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 525-545, jul./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectivas.html>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

SILVA, E. P.; HELOANI, J. R.; PIOLLI, E. Autonomia controlada e adoecimento do professor. **Educação e Políticas em Debate**, v. 2, n. 2, jul./dez. 2012.

TAVARES, T. M. **Gestão pública do sistema de ensino no paraná (1995-2002)**. 2004. 153 f. Disserta (Mestrado em Educa). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC, 2004.

TONET, I. **Educa cidadania e emancipa humana**. s.d. Disponível em:
<http://ivotonet.xpg.uol.com.br/arquivos/EDUCACAO_CIDADANIA_E_EMANCIPAEMA_HUMANA.pdf>. Acesso em: julho de 2015.

_____. O padrão moderno: centralidade da subjetividade. In: _____. **Método Científico**. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

ZAGO, Luis Henrique. O método dialético e a análise do real. **Kriterion**, Belo Horizonte, n. 127, jun. 2013, p. 109-124.