

**UNESPAR**

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

**QUITÉRIA PAIVA VILLELA SANTOS**

**FORMADORES EM AÇÃO:  
UMA ANÁLISE DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS  
PROFESSORES DO ESTADO DO PARANÁ (2020 A 2024)**

**QUITÉRIA PAIVA VILLELA SANTOS**

**PARANAVAÍ  
2025**

**2025**

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

**FORMADORES EM AÇÃO:  
UMA ANÁLISE DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS  
PROFESSORES DO ESTADO DO PARANÁ (2020 A 2024)**

**QUITÉRIA PAIVA VILLELA SANTOS**

**PARANAVAÍ  
2025**

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

**FORMADORES EM AÇÃO:  
UMA ANÁLISE DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS  
PROFESSORES DO ESTADO DO PARANÁ  
(2020 A 2024)**

Dissertação apresentada por Quitéria Paiva Villela Santos, 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(a):  
Prof. Dr.: Adão Aparecido Molina

**PARANAVAÍ  
2025**

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNESPAR  
e Núcleo de Tecnologia de Informação da UNESPAR, com Créditos para o ICMC/USP  
e dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Santos, Quitéria Paiva Villela  
Formadores em Ação: uma análise do Programa de  
Formação Continuada dos Professores do Estado do  
Paraná (2020 a 2024) / Quitéria Paiva Villela  
Santos. -- Paranavaí-PR, 2025.  
131 f.

Orientador: Adão Aparecido Molina.  
Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação  
Mestrado Acadêmico em Ensino: "Formação Docente  
Interdisciplinar") -- Universidade Estadual do  
Paraná, 2025.

1. Educação e Ensino. 2. Políticas Educacionais.  
3. Formação continuada de professores. 4. Formadores  
em Ação. I - Molina, Adão Aparecido (orient). II -  
Título.

QUITÉRIA PAIVA VILLELA SANTOS

**FORMADORES EM AÇÃO:  
UMA ANÁLISE DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS  
PROFESSORES DO ESTADO DO PARANÁ  
(2020 A 2024)**

**BANCA EXAMINADORA**

Prof. Dr. Adão Aparecido Molina – Presidente da Comissão Examinadora  
Unespar – Campus Paranavaí - PPIfor

Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Cássia Regina Dias Pereira – Unespar/PROFEI

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosângela Trabuco Malvestio da Silva – Unespar/PPIFOR

Resultado: Aprovada

Data:

11/11/2025

*Dedico este trabalho aos queridos mestres, professores e amigos, obrigado por terem me ensinado a enxergar o outro lado da moeda, obrigada por me direcionarem, por subsidiar a coragem de querer sempre lutar pela justiça, por dividirem comigo o seu tempo, paciência e amizade. Obrigada por terem me ensinado a sempre questionar, a duvidar, a pensar e a sonhar. Jamais haverei de retornar ao status quo ante! O galardão deste triunfo é outorgado a todos! Expressando a minha profunda gratidão, rever-vos-ei na carreira e na vida."*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, primeiramente, ao meu querido orientador, Adão Aparecido Molina, que me acompanhou durante a trajetória de estudos dessa pesquisa. A ele serei sempre grata por ter participado da minha formação pessoal e profissional e ter contribuído para me transformar em uma pessoa melhor.

Aos meus pais, Amador (in memoriam) e Sueli, pelo apoio e pela ajuda em tudo o que foi possível. Sem eles, eu jamais teria conquistado o sonho de cursar uma faculdade e por fim ter chegado até aqui, ao mestrado.

A minha família, nas pessoas de Ciro, Caio e Cássio pelo carinho, compreensão e companheirismo e por me ajudar em todos os momentos em que precisei.

Ao Programa de Pós-Graduação em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar da Universidade Estadual de Paranavaí (PPIFOR), pela oportunidade de cursar o Mestrado.

Ao Grupo de Estudos e pesquisas em Estado, História, Políticas e Educação (GEPEHPE), pelas oportunidades de estudos e de aprendizagens.

A todos os meus professores, os quais contribuíram, direta ou indiretamente, para a realização desta pesquisa.

*“Se o mundo atual nos oferece como horizonte imediato o privilégio da servidão, seu combate e seu impedimento efetivos, então, só serão possíveis se a humanidade conseguir recuperar o desafio da emancipação”* (Antunes, 2020, p. 318).

SANTOS, Quitéria Paiva Villela. **Formadores em Ação: uma análise do programa de Formação Continuada dos professores do Estado do Paraná (SEED - 2020 a 2024).** 131f. Dissertação (Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar) – Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí. Orientador: Adão Aparecido Molina. Paranavaí, 2025.

## RESUMO

Esta pesquisa faz parte da linha de estudos sobre Educação, Ensino e Formação de Professores do Programa de Pós-Graduação - Mestrado Acadêmico em Ensino - Formação Docente Interdisciplinar - da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – Campus de Paranavaí. Ela também está vinculada à linha 01 - Estado, Políticas Educacionais e Formação de professores do “Grupo de Estudos e Pesquisas em Estado, História, Políticas e Educação – Gepehpe”. O texto apresenta um estudo sobre a política de formação continuada de professores e pedagogos intitulada “Formadores em Ação” promovida pelo Governo do Estado do Paraná. A formação continuada de docentes integra o desenvolvimento de processos formativos e reflexivos, afirmados pela LDB 9394/96. A educação ou as políticas educacionais não podem ser compreendidas fora de um contexto socioeconômico e político. Em função disso, é necessário pensar de que forma o Programa “Formadores em Ação” vem se configurando na formação dos professores, com recorte de 2020 a 2024, com suas concepções e finalidades, frente à seguinte questão: o modelo proposto pelo Programa “Formadores em Ação” atende às orientações legais de promover nos professores atos reflexivos e interativos, contribuindo para a promoção do desenvolvimento intelectual e humano por parte desses profissionais? Este estudo buscou compreender por que um Estado como o Paraná, nos últimos anos, tem oferecido formação de professores baseada em modelos tecnicistas ou neotecnicistas. Além de entender, também, porque o capitalismo, em seu estágio atual, possibilita essas escolhas ao Estado. Tendo em vista a problemática apresentada, esta pesquisa de natureza qualitativa, com coleta de informações em fontes bibliográficas e documentais, analisa a relação do Banco Mundial e da UNESCO com as Políticas educacionais e a formação de professores e realiza um panorama histórico sobre a formação docente no Brasil. Por fim, realiza uma análise da Formação Continuada de Docentes do Estado do Paraná a partir da resolução SEED nº 4.817/2021, da Instrução Normativa n.º 001/2023 – DEDUC/SEED e da Ementa do Programa “Formadores em Ação”. Por meio das contradições evidenciadas no Relatório Delors, constata-se que a formação docente desse programa está vinculada ao pilar do “Aprender a Aprender”, com a sua formação continuada voltada à prática docente. A partir do método materialista histórico-dialético, evidencia-se que a formação docente está condicionada às mudanças econômicas, e tem como proposta uma formação que tende à reprodução do capital. Como resultado da pesquisa, revela-se que esse modelo de formação contribui parcialmente para a formação dos professores. Nesse sentido, este estudo advoga que é possível promover formações continuadas que primam pela qualidade e que objetivam trazer reflexões e novos conhecimentos aos professores, que resultem da união teoria e práticas pedagógicas planejadas. Essa seria uma *práxis*, no seu conceito filosófico, de união indissociável e dialética, onde a ação humana transforma o mundo e a si mesma.

**Palavras-chave:** Educação; Políticas Educacionais; Formação Docente; Formadores em Ação.

SANTOS, Quitéria Paiva Villela. **Trainers in Action: an analysis of the Continuing Education program for teachers in the State of Paraná (SEED - 2020 to 2024).** 131f. Dissertation (Master's Degree in Teaching: Interdisciplinary Teacher Training) – State University of Paraná – Paranavaí Campus. Advisor: Adão Aparecido Molina. Paranavaí, 2025.

## ABSTRACT

This research is part of a series of studies on Education, Teaching, and Teacher Training in the Graduate Program – Academic Master's Degree in Teaching – Interdisciplinary Teacher Training – at the State University of Paraná (Unespar) – Paranavaí Campus. It is also linked to line 01 - State, Educational Policies, and Teacher Training of the "Study and Research Group on State, History, Policies, and Education - Gepehpe". The text presents a study on the continuing education policy for teachers and educators entitled "Formadores em Ação" (Trainers in Action) promoted by the Government of the State of Paraná. The continuing education of teachers is part of the development of formative and reflective processes, as affirmed by LDB 9394/96. Education or educational policies cannot be understood outside a socioeconomic and political context. Therefore, it is necessary to consider how the "Formadores em Ação" program has been shaping teacher training from 2020 to 2024, with its concepts and objectives, faced with the following question: does the model proposed by the "Formadores em Ação" Program comply with the legal guidelines to promote reflective and interactive actions among teachers, contributing to the intellectual and human development of these professionals? This study sought to understand why a state such as Paraná, in recent years, has offered teacher training based on technical or neo-technical models. It also sought to understand why capitalism, in its current stage, allows the state to make these choices. In view of the problem presented, this qualitative research, with information collected from bibliographic and documentary sources, analyzes the relationship between the World Bank and UNESCO with educational policies and teacher training and provides a historical overview of teacher training in Brazil. Finally, it seeks to analyze the Continuing Education of Teachers in the State of Paraná with the analysis of SEED Resolution No. 4,817/2021, Normative Instruction No. 001/2023 – DEDUC/SEED, and the Syllabus of the "Formadores em Ação" (Trainers in Action) Program. Through the contradictions highlighted in the Delors Report, it is clear that teacher training in this program is linked to the pillar of "Learning to Learn," with its continuing education focused on teaching practice. Based on the historical-dialectical materialist method, it is evident that teacher training is conditioned by economic changes and aims to reproduce capital. The research reveals that this training model contributes partially to teacher training. In this sense, this study argues that it is possible to promote continuing education that excels in quality and aims to bring reflections and new knowledge to teachers, resulting from the union of theory and planned pedagogical practices. This would be a praxis, in its philosophical concept, of inseparable and dialectical union, where human action transforms the world and itself.

**Key words:** Education; Educational Policies; Teacher Training; Trainers in Action.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>2 O BANCO MUNDIAL E A UNESCO: ATRELANDO AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS À FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DE 1990.....</b>	<b>20</b>
<b>2.1 O Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI.....</b>	<b>21</b>
2.1.1 Primeira Contradição: O real Papel do Professor.....	23
2.1.2 Segunda Contradição: Educar para o desenvolvimento humano ou para uma adaptação ao mercado de trabalho? .....	28
2.1.3 Terceira Contradição: Formação de Professores para o século XXI.....	34
<b>2.2 Políticas educacionais no Brasil a partir de 1990.....</b>	<b>44</b>
2.2.1 De 1990 à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. <sup>º</sup> 9394/96.....	45
2.2.2 O Plano Nacional de Educação – PNE e a Formação Docente.....	55
<b>3 PANORAMA HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DOCENTE: ENTRE O PASSADO E O PRESENTE.....</b>	<b>62</b>
3.1 Contexto da Formação Docente e os desafios frente aos paradigmas do século XXI.....	63
<b>4 O PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DO ESTADO DO PARANÁ - “FORMADORES EM AÇÃO” (GE - GRUPO DE ESTUDOS - 2020-2024).....</b>	<b>80</b>
4.1Contexto da Formação Docente do programa “Formadores em Ação”.....	81
4.2 Os documentos para o “Formadores em Ação” e as novas exigências para ser professor formador e cursista.....	88
4.2.1 Análise da resolução SEED N <sup>º</sup> 4.817/2021.....	89
4.2.2 Análise da Instrução Normativa N. <sup>º</sup> 001/2023 – DEDUC/SEED.....	97
4.2.3 Análise da Ementa do Programa “Formadores em Ação” (2024) para a formação do pedagogo .....	103
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>117</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>123</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>131</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se insere na linha de estudos sobre Educação, Ensino e Formação de Professores do Programa de Pós-Graduação - Mestrado Acadêmico em Ensino - Formação Docente Interdisciplinar - da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – Campus de Paranavaí, cujo objetivo é oferecer oportunidades de desenvolvimento científico destinado à formação de professores pesquisadores com amplo domínio de seu campo de saber.

A investigação também está relacionada com os estudos desenvolvidos na linha 01 (um) “Estado, Políticas Educacionais e Formação de professores” do “Grupo de Estudos e Pesquisas em Estado, História, Políticas e Educação”, cadastrado no dgp.cnpq.br/dgp sob o número 0456846427792341.

A presente pesquisa tem como tema o estudo e a análise da Política Educacional do governo do Estado do Paraná para a Formação Continuada de Professores, em específico, o Programa intitulado de “Formadores em Ação”, proporcionado pela Secretaria Estadual de Educação (SEED). Para a realização do estudo e da análise desta pesquisa, foi efetuado um recorte temporal, que ficou definido entre os anos de 2020 a 2024.

O interesse dessa temática é decorrente da minha atuação como docente na área de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Pedagogia. E da inquietação por mudanças aos modelos impostos de Formação de Professores, até mesmo, como obrigatoriedade, de forma direta e indireta ao professor, mais especialmente nos últimos anos.

A abordagem da formação de professores nomeada como “Formadores em Ação” ou GE (Grupo de Estudos) da Secretaria da Educação para a formação docente tem como papel fundamental, o uso das metodologias ativas para a superação da problemática de defasagens educacionais enfrentadas pelo Estado do Paraná. Tem como base curricular a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sofrendo adaptações, conhecida como CREP (Currículo da Rede Estadual Paranaense). Porém, não nos atentaremos em relação ao currículo, pois ele não será objeto de estudo desta pesquisa.

Na concepção do GE, o trabalho docente passa a ser apenas o de orientador educacional. A ideia transmitida pelo GE é: fazer com que o professor e o pedagogo, por meio da troca de experiências e do trabalho colaborativo, possam ressignificar a

sua prática pedagógica, adotando metodologias ativas e recursos tecnológicos para aperfeiçoá-la, com o intuito de uma aprendizagem mais significativa por parte dos alunos. A questão problema deste estudo é: o modelo proposto pelo Programa “Formadores em Ação” atende às orientações legais de promover nos professores atos reflexivos e interativos, contribuindo para a promoção do desenvolvimento intelectual e humano por parte desses profissionais? Por que, estados como o Paraná, nos últimos anos tem oferecido formação de professores baseada em modelos tecnicistas ou neotecnicistas?

Parte-se do princípio de que, o Programa “Formadores em Ação” da SEED é um modelo de formação padronizada e politicamente enraizada em plataformas digitais, de forma “a controlar as ações do professor” não possibilitando o seu desenvolvimento intelectual. O desenvolvimento do conhecimento científico tecnológico também não é a premissa de tal formação. A formação sólida que propicia os conhecimentos dos fundamentos científicos e sociais, tão importantes para o trabalho docente, fica atrelada, apenas, à troca de experiências de “dinâmicas” que foram aplicadas em sala de aula com os alunos.

Tendo em vista a problemática e a hipótese apresentada, o presente estudo tem por objetivo analisar a formação continuada de docentes no Programa “Formadores em Ação”, proporcionado pela Secretaria Estadual de Educação (SEED) do Estado do Paraná, na Rede Estadual de Ensino, com um recorte nos anos de 2020 a 2024.

Para efetivação desse objetivo, o caminho metodológico percorrido pautou-se em uma pesquisa básica de natureza qualitativa, cujos procedimentos adotados consistiram em caráter bibliográfico e documental. Com o método materialista histórico-dialético, apresentar análises reflexivas sobre os documentos e resoluções que a ampararam até a presente data, esse modelo de Formação – “Formadores em Ação” e fazer suas contextualizações de como os fatores econômicos, sociais e políticos, estão atrelados, e de que forma vão se configurando ao decorrer dos anos, até chegarmos ao atual modelo de formação profissional destinado aos professores.

Toma como objeto de estudo a formação de docentes no Programa “Formadores em Ação”, realizando uma análise da aplicabilidade desse projeto e a legislação federal, e seu atrelamento com a conjuntura econômica, social e política que determina tal modelo de formação. O estudo terá como fontes os documentos: resolução SEED Nº 4.817/2021, Instrução Normativa N.º 001/2023 – DEDUC/SEED,

e da Ementa do Programa “Formadores em Ação”. Será realizado pesquisas no site da Secretaria Estadual de Educação (SEED), além de se utilizar das reflexões de outros autores, a respeito da Formação Docente. Sendo assim, faremos um estudo, de como esse modelo de formação, está atrelado, direta e indiretamente, à formação do cidadão em nossa sociedade e verificar como estão vinculadas a atender às políticas neoliberais.

Para fazermos a presente análise, vamos conhecer o objeto analisado “Formadores em Ação”, nominado de GE (Grupo de Estudos). A partir dessa análise, evidenciar suas intencionalidades e finalidades na formação e no trabalho docente, e refletir sobre aquilo que Arroyo destaca, quando afirma:

[...] A preocupação não é basicamente como qualificar o trabalhador, nem com competências, saberes, habilidades deverá dominar, mas como construí-lo na totalidade de sua condição de trabalhador para o capital [...] essas análises nos lembram que todo o ato educativo tem uma intencionalidade política que vai além do aprendizado de aspectos pontuais e tem como horizonte maior uma opção política por um protótipo de ser humano (Arroyo, 1999, p.29)

Conforme o enunciado, o presente estudo versa analisar como a abordagem da formação de professores, nomeada como “Formadores em Ação” ou GE (Grupo de Estudos) da Secretaria da Educação, tem como papel fundamental, o uso das metodologias ativas para a superação da problemática de defasagens educacionais enfrentadas pelo Estado (PARANÁ, Secretaria Estadual de Educação do Estado do, 2020). Para esse fim, o trabalho docente passa a ser apenas o de orientador educacional, com determinadas competências, saberes e habilidades. Essas políticas e a nova formatação do tecnicismo tem impacto direto no trabalho docente com um maior controle do conteúdo a ser ensinado, por meio de bases nacionais e curriculares e com maior controle do próprio conteúdo da formação do professor, desse modo, esse processo padroniza a formação e elimina a diversidade de projetos formativos (Freitas, 2018, p.105-106).

Este estudo utiliza-se a seguinte metodologia para realizar a pesquisa: Quanto a sua natureza, trata-se de uma pesquisa qualitativa. A pesquisa qualitativa, segundo Gil (2010), não procura medir estatisticamente os dados, considera que existe uma realidade dinâmica entre o mundo e o sujeito. O ambiente natural é fundamental para a coleta de dados e o investigador tem importante papel na explicação da realidade

estudada. Por isso pode ser realizada com os objetivos de pesquisa exploratória e explicativa.

Quanto aos objetivos será uma pesquisa exploratória com o intuito de conhecer a realidade investigada e explicativa porque busca explicar os dados coletados e a realidade encontrada. A pesquisa exploratória permite maior aproximação entre o pesquisador e o tema investigado.

Para Gil (2010) a pesquisa exploratória busca acrescentar mais informações ao assunto a ser investigado, ainda no início dos estudos. Ela contribui, portanto, para o delineamento do tema a ser pesquisado e o aumento do conhecimento sobre o assunto tratado e está relacionada à pesquisa bibliográfica. Com relação à pesquisa explicativa, o autor aponta que ela serve para que o pesquisador possa explicar os porquês das coisas, os fatores e suas causas, por intermédio do registro, da análise, da classificação e da interpretação dos fenômenos observados.

Quanto aos procedimentos na coleta de dados, é uma pesquisa bibliográfica e documental, considerando-se que as informações foram recolhidas de fontes como: livros, artigos, leis, resoluções, instruções normativas, revistas científicas e outros materiais escritos.

Severino (2000) esclarece que a pesquisa bibliográfica deve se limitar ao tema escolhido para o seu aprofundamento. É por meio dela que se organiza um histórico sobre o tema e objeto estudados, ajudando a identificar contradições e conceituações sobre o assunto tratado. Na pesquisa documental o pesquisador deve procurar informações em documentos que ainda não foram utilizados como base de uma pesquisa. Esses documentos serão encontrados em “arquivos públicos, arquivos de empresas, arquivos de entidades educacionais ou científicas, instituições religiosas, arquivos particulares, cartórios, museus, videotecas, filmotecas, correspondências, diários, memórias, autobiografias, fotografias” (Medeiros, 1996, p. 37).

A pesquisa tem como base o uso de métodos qualitativos e está fundamentada na concepção materialista histórica e dialética, para dar fundamentação e compreender quais são os fatores que sustentam essa Formação de Professores pelo estado e compreender, seus vieses, sociais, políticos e econômicos.

Assim, para Marx (1968, p.16), o papel do sujeito é essencialmente ativo: precisamente para aprender não a aparência ou a forma dada ao objeto, mas a sua essência, a sua estrutura e a sua dinâmica (mais exatamente: para apreendê-lo como um processo). Nessa perspectiva, o sujeito deve ser capaz de mobilizar um máximo

de conhecimentos, criticá-los, revisá-los e deve ser adotada de criatividade e imaginação. Sendo assim, o papel do sujeito é fundamental no processo de pesquisa. Marx, aliás, caracteriza de um modo breve e conciso tal processo: na investigação, o sujeito “tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão que há entre elas” (Marx, 1968, p.16).

Articulando estas três categorias nucleares - a totalidade, a contradição e a mediação - Marx, descobriu a perspectiva metodológica que lhe propiciou o erguimento do seu edifício teórico. Ao nos oferecer o exaustivo estudo da “produção burguesa” ele nos legou a base necessária, indispensável, para a teoria social (Netto, 2011, p.58-59). Netto (2012) ainda acrescenta que

O legado marxiano é a teoria do ser social na ordem burguesa e um método para prosseguir a investigação desta ordem enquanto ela se estiver como tal; a consequente implementação desse método como instrumento de conhecimento, é a condição tanto para desvelar o desenvolvimento da ordem burguesa quanto para atualizar os resultados alcançados por Marx. Em síntese: a validez da teoria marxiana está exatamente no método que permitiu a Marx descobrir as determinações nucleares do movimento do capital, da ordem burguesa e é este método que permite, hoje, *superar* as próprias colocações marxianas que o envolver da ordem burguesa anacronizou(Netto, 2012, p. 42, grifos do autor).

Ainda Marx (2009, p.245) destaca como constituirá o objeto de pesquisa, do qual investigará a origem e o desenvolvimento, com o questionamento: O que é a sociedade, qualquer que seja a sua forma? Com seus estudos nos aponta direcionamentos a respeito para tal compreensão da sua teoria social, o autor assim declara

A determinadas fases de desenvolvimento da produção, do comércio e do consumo correspondem determinadas formas de constituição social, determinada organização da família, das ordens ou das classes; numa palavra, uma determinada sociedade civil. A uma determinada sociedade civil corresponde a um determinado estado político, que não é mais que a expressão oficial da sociedade civil. [...] é supérfluo acrescentar que os homens não são livres para escolher as suas forças produtivas - base de toda a sua história -, pois toda força produtiva é uma força adquirida, produto de uma atividade anterior. Portanto, as forças produtivas são resultado da energia na prática dos homens, mas essa mesma energia é circunscrita pelas condições em que os homens se acham colocados, pelas forças produtivas já adquiridas, pela forma social anterior, que não foi criada por eles e é produto da geração precedente. O simples fato de que

cada geração posterior depara -se com forças produtivas adquiridas pela geração precedente [...] cria na história dos homens uma conexão, cria uma história da humanidade [...]. As suas [dos homens] relações materiais formam a base de todas as suas relações (Marx, 2009, p. 245).

Em inúmeros passos do conjunto da sua obra, como apontado acima, Marx foi muito além daquele estudo fornecendo fundamentais determinações acerca de outras totalidades constitutivas da sociedade burguesa, o fato, é que sua teoria social permanece em construção, e em todos os esforços exitosos operados nesta construção, o que se constata é a fidelidade à perspectiva metodológica que acabamos de esboçar, a qual será fundamental para entender como os fatores sociais, políticos e econômicos estão atrelados na constituição do objeto estudado nessa pesquisa: “Formadores em Ação”, para os professores deste século XXI.

Um formato de formação docente, que no percurso histórico, foi aos poucos, esvaziando os seres que nela habitavam, para enchê-la de “novas” ideias, “novas” formas e “novos” modelos, de forma tão velada, que muitos nem sabem o porquê de atender à tantas demandas. Nesses termos, nosso papel é analisar se a formação docente está atrelada, apenas, ao papel de desenvolver no professor habilidades de ser o facilitador, o tutor ou orientador da aprendizagem; pois o aluno, nessa perspectiva, é o protagonista de si mesmo no processo de aprendizagem. Com vistas a esse modelo de educação, ressurge uma abordagem escolanovista, trazendo uma nova roupagem, utilizada, agora, como propaganda para uma escola moderna para o século XXI.

O trabalho, do ponto de vista docente, passa a ser desafiador nessa perspectiva, onde muitas escolas estão seguindo à risca o novo modelo imposto de uma capacitação hegemônica. Mas, ao mesmo tempo, é necessário, também, fazer uma análise documental desse molde de capacitação, movendo a seguinte reflexão: se quero ter um cidadão que seja capaz de ser crítico, de se fazer ouvir com opiniões próprias, ou de fazer as leituras comparativas nos diversos meios multissemióticos, esse modelo de formação tem dado suporte também aos docentes? Para essa questão, Lombardi e Saviani, consideram que

[...] tendo concebido o conhecimento com algo profundamente politizado, ele passa a se colocar basicamente duas tarefas gnosiológico-políticas, quais sejam:1) conhecer qual é a visão de mundo que orienta a vida das diferentes classes e grupos sociais, e a de seus indivíduos, além de também tentar desvelar como essas

visões são elaboradas, disseminadas e “cimentadas” no meio social.; 2) conceber um processo pelo qual se poderá superar a visão de mundo das classes subalternas, promovendo uma elevação cultural delas, uma “catarsis”, que possibilite aos subalternos tornarem-se uma “classe para si”, movimento necessário à reforma moral e intelectual pretendida [...] (Lombardi; Saviani, 2005, p. 138, grifos dos autores).

A escolha do tema em pauta constitui um esforço para começar a repensar as práticas metodológicas, onde haja uma superação aos moldes acríticos de aprendizagem, como o supracitado acima, e promover uma elevação cultural, frente aos moldes de capacitação hegemônicas.

Por essa razão, é importante que todos saibam buscar informações e autoconhecimento, em fontes confiáveis de pesquisa. Isso também se refere aos nossos professores em exercício e, assim, ter o direito garantido de uma formação integral como cita a nossa própria Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada):

VIII - Desenvolvimento pessoal e profissional integral dos docentes e das equipes pedagógicas, por meio da capacidade de autoconhecimento, da aquisição de cultura geral ampla e plural, da manutenção da saúde física e mental, visando a constituição e integração de conhecimentos, experiências relevantes e pertinentes, competências, habilidades, valores e formas de conduta que respeitam e valorizem a diversidade, os direitos humanos, a democracia e a pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas; e IX - Fortalecimento permanente da interdependência entre ensino e pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, no desenvolvimento integral de docentes, equipes pedagógicas e alunos, na interação com famílias e comunidades do contexto de ensino e no desenho, implementação, monitoramento e aprimoramento de políticas educacionais de sucesso e eficácia escolar. 5 Parágrafo único. No referente ao regime de colaboração, como estratégia e prática formativa, devem ser estimulados o intercâmbio e a cooperação horizontal entre diferentes escolas, redes escolares, instituições e sistemas de ensino, promovendo o fortalecimento do regime de colaboração, inclusive mediante, entre outros, o modelo de Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADE), em conformidade com o § 7º do artigo 7º da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (BRASIL, resolução CNE/CP nº1, 2020).

Conforme os artigos da lei, apontados acima, um dos objetivos desse estudo é estudar as políticas públicas educacionais do Estado do Paraná, voltadas para a

formação docente, em consonância com as políticas educacionais nacionais e a proposta de formação de professores para a educação do século XXI. Esclarecer a forma de atrelamento dessas políticas com os setores econômicos e políticos.

Nesse sentido, discutir as Políticas do Estado do Paraná a partir do Programa “Formadores em Ação”, de formação de professores da Secretaria Estadual de Educação (SEED) do Estado do Paraná, será outro ponto desse estudo. Ter os pressupostos necessários para, então, realizar uma análise do Programa “Formadores em Ação”, para a Formação dos Professores do Estado, com as suas Ementas, resoluções e Instruções Normativas, no período de 2020 a 2024. Verificar e evidenciar a sua aproximação com a necessidade de atrelar a política educacional e o trabalho docente à política econômica de doutrina neoliberal, imposta pelos Organismos Internacionais, que visam de forma hegemônica à reprodução do capital em âmbito mundial.

Na seção “O Banco Mundial e a Unesco: atrelando as políticas educacionais à formação docente a partir de 1990”, traz os principais pontos que indicam como o Relatório Delors foi criado e quais são as suas intencionalidades. As discussões e reflexões abordadas aqui possibilitam a compreensão de como se construíram historicamente as políticas educacionais e seu atrelamento às recomendações do Banco Mundial. Isso, desde sua criação até os dias atuais, bem como a sua aplicação nas metas e objetivos educacionais atuais.

Quando passamos para a seção do “Panorama histórico da Formação Docente: entre o passado e o presente” busca apresentar e analisar, a formação docente no Brasil, seu contexto da Formação Docente e os desafios frente aos paradigmas do século XXI, por meio dessa seção é possível compreender o percurso histórico da formação dos professores até a atual conjuntura.

Logo após temos a seção que apresenta e analisa “O projeto de formação de professores do Estado do Paraná - “Formadores em Ação” (GE-grupo de estudos – 2020 a 2024), onde dispõe das Resoluções e da Instrução Normativa que regem esse modelo de formação e, por fim, levar o leitor à reflexão, sobre a atual configuração do “Formadores em Ação” e provocar inquietações sobre o anseio de uma Formação Docente, voltada para o saber historicamente construído e acumulado pela sociedade possa refletir contra as propostas de ensino hegemônicas e burguesas.

A análise realizada sobre o Programa “Formadores em Ação” (GE-grupo de estudos), proposto pela SEED/PR, entre os anos de 2020 a 2024, orientando o

trabalho pedagógico em sala de aula, evidencia o contexto ideológico que fundamenta a organização do ensino na educação básica paranaense e mostra as suas consequências para a formação dos professores. Esse programa caracteriza-se como uma nova configuração de formação docente, com vistas a atender às demandas de acumulação e de reprodução do capital.

Em vista disso, defendemos uma formação docente que possa ser realizada em colaboração com outros professores, mas que se desenvolva de forma integral, de modo que os professores se apropriem dos conhecimentos científicos e da cultura humana, que foi elaborada socialmente e acumulada historicamente pela humanidade. A formação docente, tomada pelo conhecimento histórico e científico, produzido pela humanidade, deve utilizar as informações e a tecnologia como formas humanas de evolução e não de “alienação” e “servidão”.

Por essa razão, entendemos que é preciso continuar buscando uma formação docente que seja de fato “formadora” e que abranja todos os aspectos essenciais para o desenvolvimento integral humano. Essa formação deve comportar, em suas ementas, conteúdos científicos, didáticos, pedagógicos, históricos, políticos, sociais, entre outros, e não deve ficar restrita apenas a uma formação da prática cotidiana.

## 2. O BANCO MUNDIAL E A UNESCO: ATRELANDO AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS À FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DE 1990

Nesta seção o objetivo é compreender os principais pontos que indicam como o Relatório Delors foi criado e quais são as suas intencionalidades. As discussões e reflexões abordadas aqui possibilitam a compreensão de como se construíram historicamente as políticas educacionais e seu atrelamento às recomendações do Banco Mundial. Isso, desde sua criação até os dias atuais, bem como a sua aplicação nas metas e objetivos educacionais atuais.

Para tanto, esta seção se encontra organizada com duas subseções, onde a primeira inicia-se no 2.1 O Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, apresentando o contexto histórico desse relatório e os seus objetivos e finalidades. Essa seção encontra-se dividida em outras três unidades, nas quais se apresentam as contradições expressas nesse relatório. Na unidade 2.1.1 A primeira Contradição, sobre o real Papel do Professor, elenca as primeiras contradições expressas no relatório sobre o papel a ser desempenhado, pelo professor, frente às demandas do século XXI, enquanto a unidade 2.1.2 Segunda Contradição: Educar para o ensino humano Desenvolvimental na educação ou para uma educação para a adaptação ao mercado de trabalho? destaca o contexto de incerteza e indecisão na qual o relatório, ora defende uma educação para o desenvolvimento humano, ora para a adaptação ao mercado de trabalho. E a unidade 2.1.3 Terceira Contradição: Formação dos Professores para o século XXI, com seus pressupostos e finalidades. Por intermédio do materialismo histórico-dialético, como método de análise da conjuntura educacional em conformidade com a conjuntura socioeconômica e política, pode se verificar que os moldes para a formação de professores, foram se configurando, nas últimas décadas, para atender às “Recomendações do Relatório Delors”.

A segunda subseção tem como finalidade elucidar os aspectos que permeiam o envolvimento do Banco Mundial, isto é, suas injunções nas políticas educacionais, que foram se configurando a partir de 1990, e está intitulada 2.2 Políticas Educacionais no Brasil a partir de 1990. Para tanto, essa seção encontra-se organizada nas seguintes unidades: 2.2.1 De 1990 à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) N.º 9394/96, na qual são abordadas questões sobre o histórico do Banco Mundial atrelado ao Relatório Delors desde 1990 até a promulgação da Lei de

Diretrizes e Bases da Educação do ano de 1996. Abarcamos nessa discussão seus principais fundamentos e seus pressupostos no que concerne à organização do ensino e à formação de professores; Aborda -se na unidade 2.2.2 O Plano Nacional de Educação - PNE e a Formação Docente, na qual são elencadas as principais características do PNE, enfatizando as diretrizes da organização do ensino e suas implicações na formação dos professores e o seu contexto histórico.

## **2.1 O Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI**

O relatório para a UNESCO da “Comissão Internacional para a Educação do Século XXI”, é conhecido também como “Relatório Delors” ou “Relatório Jacques Delors”, com o título: “Educação: Um tesouro a descobrir”, totalmente financiado pela Unesco e servido de um secretariado posto à sua disposição por esta mesma organização. Teve seu início em 1993, sendo preconizado durante a Conferência Geral da Unesco em novembro de 1991, quando foi realizado o pedido a Jacques Delors que presidissem tal comissão, onde reuniu catorze outras personalidades ao redor do mundo, vindas de horizontes culturais e profissionais diversos.

Como ponto de compreensão da educação e da formação de professores, será feita a análise desse relatório, para entender as políticas públicas voltadas a atender a esse modelo de educação preconizada por essa comissão e colocada em prática com o passar dos anos ao redor do mundo, em diferentes países, participantes das Nações Unidas. Muitas das políticas públicas e educacionais, ainda que apresentadas com uma nova roupagem, vem do mesmo pressuposto apresentado por esse relatório, com viés de “pistas e recomendações”, ao final de cada capítulo exposto no documento.

Observamos, que as teses defendidas neste relatório, sobre a educação básica, voltam-se para o desenvolvimento humano, entendido como a evolução da “capacidade de raciocinar e imaginar, da capacidade de discernir, do sentido das responsabilidades” (Delors, 1999, p. 9). Para trazer soluções a toda problemática para uma educação do futuro, visando neste contexto, a educação é apresentada com “ideais de paz, da liberdade e da justiça social” (Delors, 1999, p. 11).

Esse relatório teve seu início no ano de 1993 e foi concluído em 1996, sendo orientador de muitas mudanças na organização educacional e na implementação de

algumas políticas públicas para muitas instituições, no campo educacional até o momento atual.

Com esse novo paradigma apresentado como Aldeia Global e, portanto, de uma sociedade globalizada, tecnológica e com diversos problemas sociais e econômicos, ainda mais alavancados pelo próprio capital. Diante do aumento da pobreza, a fome, o individualismo, a violência, as disparidades sociais e culturais, a educação escolar, passam a ter responsabilidades em ajudar na solução dessas questões. Assim, atribui-se à educação a “missão” de que todos e sem exceção, “façam frutificar os talentos e potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de se responsabilizar pela realização do seu próprio projeto pessoal” (Delors, 1999, p.16).

Nisso, refletimos, que a educação vista desse ponto de vista, como um fruto a ser colhido, as propostas apresentadas por essa comissão não correspondem às sementes para tal fruto, nem as bases que são apresentadas no relatório, apresentam solo fértil, para tal colheita.

Frente a isso, a comissão apresenta o seu pensamento, sobre a educação, propondo sistemas educacionais mais flexíveis, com maiores diversidades de cursos, e com possibilidades de transferências entre diversas categorias de ensino. A experiência profissional e o retomar da formação, constituem algumas das respostas apresentadas por essa mesma Comissão, com olhar nas questões da inadequação entre a oferta e a procura de empregos. Não sendo suficiente, a imaginação humana, é posta com a capacidade de se adiantar aos avanços tecnológicos, a exclusão social e até as desigualdades de desenvolvimento (Delors, 1999, p. 17-18).

Percebemos que, com todo esse solo arenoso, que é posto pela Comissão, onde a solução está na imaginação humana, adentramos em um campo muito sinuoso e abstrato, que é colocado para a atuação educação.

Durante o relatório percebe-se a todo momento papéis de contradição propostos à educação e aos seus pares, apresentamos alguns deles para a compreensão e a reflexão, um olhar para o passado, para entender os fatores que levaram à justificativa da atual “Formação em ação”, dos professores, no Estado do Paraná.

Eis o que diz Marx (1977, p.118-119) sobre a teoria materialista de que os homens são produtos das “circunstâncias e da educação e de que, portanto, homens modificados são produtos de circunstâncias diferentes e de educação modificada,

esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado." Nesse sentido Mészáros (2008, p.35) já nos expõe sobre

O impacto da incorrigível lógica do capital sobre educação tem sido grande ao longo do desenvolvimento do sistema. Apenas as *modalidades* de imposição dos imperativos estruturais do capital no âmbito educacional são hoje diferentes, em relação aos primeiros e sangrentos dias da "acumulação primitiva" em sintonia com as circunstâncias históricas alteradas, [...] É por isso que hoje o sentido da abundância educacional radical não pode ser senão o rasgar da camisa de força da lógica incorrigível do sistema: perseguir de modo planejado e consistente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital (Mészáros, 2008, p.35, grifos do autor).

Nessa empreitada, como apontada acima pelo autor Mészáros (2008), iremos com nossos meios disponíveis, tentar desvelar as contradições que imperam o campo educacional, na atual conjuntura. A primeira contradição observada, é no próprio papel dos professores frente a Educação para o século XXI.

#### 2.1.1 Primeira Contradição: O real Papel do Professor

Referente ao papel do professor, o proposto no relatório, ora o professor troca de posição com o aluno, ora ele é papel de autoridade, ora apenas um acompanhante, ora cabe a ele o papel de transmitir o que a humanidade aprendeu de si mesma e da natureza, tudo o que inventou e criou de essencial, ora seu papel é fazer da escola um lugar mais atraente para os alunos e fornece-lhes as chaves de uma compreensão verdadeira da sociedade da informação. Frente ao que é proposto ao papel do professor, fica, ainda, a dúvida sobre, para qual sociedade quero formar, para a sociedade do conhecimento ou para a sociedade da informação. Desse modo, observa-se que, "professores e escola encontram-se confrontados com novas tarefas: *fazer da escola no lugar mais atraente para os alunos e fornecer lhes a chave de uma compreensão verdadeira da sociedade da informação*" (Delors, 1999, p.154, grifos nosso).

E por último, e mais intrigante, afirma, ainda que os professores deveriam também ter a possibilidade de exercer outras profissões, fora do contexto escolar, com a finalidade de conhecer a vida nas empresas, neste último aspecto, quando o desejo é ver o professor fora da escola e dentro de uma empresa, percebemos o quanto esse relatório foi elaborado por pessoas que atuam, fora do contexto escolar, ou que sabem

tanto do contexto escolar, que querem que ele seja apenas, um aparelho de reprodução do mercado. Sobre esse aspecto Shiroma (2007) aponta:

O Relatório Delors destaca que, além das competências pedagógicas, exigir-se-á do professor formação para pesquisa. Projeta uma formação superior para todos os profissionais, não necessariamente universitária, defendendo uma formação inicial com vínculo entre universidade e os institutos de formação. Outra ideia forte aparece nesse caso. O relatório recomenda que o professor exerça outras profissões além da sua, a de ser professor. O objetivo, afirma-se, é a instauração de uma maior mobilidade entre os empregos, o que viria favorecer a ampliação de sua visão da realidade. Esse múltiplo exercício profissional deveria ocorrer em períodos de licenças, nos trabalhos em equipes e nas permutas de professores entre escolas, instituições e até entre países (Shiroma, 2007, p. 58).

Seguindo essa direção de análise, apresentamos a seguir, alguns trechos, em diferentes pontos do relatório: “Mais, é desejável que a escola lhe transmita ainda mais gosto e prazer de aprender, a capacidade ainda mais *aprender a aprender*, a curiosidade intelectual. Podemos até imaginar *uma sociedade em que cada um seja, alternadamente, professor e aluno*” (Delors, 1999, p.18, grifos nossos).

Conforme apresentado anteriormente, a pedagogia do “aprender a aprender” que é tão difundida atualmente, remete ao núcleo das ideias pedagógicas escolanovistas. Com isso, desloca-se o eixo do processo educativo do aspecto lógico para o psicológico, dos conteúdos para os métodos, do professor para aluno, do esforço para o interesse, da disciplina para espontaneidade. Nessa perspectiva, “o importante é aprender a aprender, isto é, aprender estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas. E o papel do professor deixa de ser o daquele que ensina para ser o de auxiliar o aluno em seu próprio processo de aprendizagem” (Saviani, 2021a, p. 431).

Nesse sentido, “o “aprender a aprender” está ligado à necessidade de constante atualização exigida pela necessidade de ampliar a esfera da empregabilidade” (Saviani, 2021a, p. 432). Por esses motivos, apresentados anteriormente, o lema do “aprender a aprender” adquiriu novo vigor na retórica de várias concepções educacionais contemporâneas, especialmente no construtivismo. No mundo todo, livros, artigos e documentos oficiais apresentam o “aprender a aprender” como uma roupagem mais progressista e inovadora, um símbolo da educação do século XXI. Nesse ponto, a psicologia de Vigotski é apontada, por muitos educadores, como um dos pilares de propostas educacionais centradas no “aprender a aprender”.

Também nesse aspecto, Duarte (2001) responde negativamente a essa questão, defendendo a necessidade de uma leitura marxista da psicologia vigotskiana e a necessidade de um trabalho de incorporação dessa psicologia à construção de uma pedagogia crítica e historicizada. Assim, ele esclarece essa nova roupagem do escolanovismo, ao declarar que os ajustes, as mudanças, a ressignificação do lema “aprender a aprender” “em relação a sua elaboração originária no âmbito do escolanovismo permitem-nos considerar adequada a denominação de neoescolanovismo a esse “forte movimento internacional de revigoramento das concepções educacionais calcadas” no referido lema” (Duarte, 2001, p. 29, grifos do autor).

Em outro momento, do mesmo relatório, Delors (1999) afirma que

nada pode substituir o sistema formal de educação, que nos inicia nos vários domínios das disciplinas cognitivas. Nada substitui a relação de autoridade, mas também de diálogo, entre professor e aluno. Todos os grandes pensadores clássicos que se debruçaram sobre os problemas da educação, o disseram e repetiram. Cabe ao professor transmitir ao aluno, o que a Humanidade já aprendeu acerca de si mesmo e da natureza, tudo o que ela criou e inventou de essencial. (Delors, 1999, p.18-19)

Conforme o apresentado acima, verificamos o alargamento do horizonte da educação que coloca para a escola exigências mais amplas. Trata-se agora de capacitar para adquirir “novas competências e novos saberes”, pois as novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidades de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, “*aprender a aprender*” num contínuo “*processo de educação permanente*” (Saviani, 2021a, p. 433, grifos do autor). Para que tal processo se efetive, segundo a perspectiva de Delors (1999), o papel do professor deve ser reconfigurado. Assim, o mesmo autor apresenta que,

O professor deve estabelecer uma nova relação com quem está aprendendo, passar do papel de “solista” ao de “acompanhante” tornando-se não mais alguém que transmite conhecimentos, mas aquele que ajuda os seus alunos a encontrar, organizar e gerir o saber, guiando, mas não modelando os espíritos, e demonstrando grande firmeza quanto aos valores fundamentais que devem orientar toda a vida (Delors, 1999, p.155, grifos do autor).

A parti do supracitado, e sem retirar as palavras e nem as acrescentar, da fala de Delors (1999), o papel do professor para o século XXI, será de apenas o de *acompanhante* do aluno, e não será aquele que transmite os conhecimentos. Não

devemos esquecer, porém, que a formação do profissional de educação está diretamente relacionada ao enfoque ou à perspectiva que se tem sobre suas funções. Nesse caso Imbernón (2011) exemplifica esse processo

Por exemplo, se se privilegia a visão do professor que ensina de forma isolada, o desenvolvimento profissional será centrado nas atividades em sala de aula; se se concebe o professor como alguém que aplica técnicas, uma racionalidade técnica, o desenvolvimento profissional será orientado para a disciplina e os métodos e técnicas de ensino; se se baseia em um profissional crítico-reflexivo, ele será orientado para o desenvolvimento de capacidades de processamento da informação, análise e reflexão crítica, diagnóstico, decisão racional, avaliação de processos e reformulação de projetos, sejam ele profissionais, sociais ou educativos (Imbernón, 2011, p. 52).

Assim, como exemplificado acima, por inspiração do escolanovismo, delinearam-se as bases pedagógicas das novas ideias que tanto vêm orientando as reformas educativas acionadas em diferentes países. Segundo essas bases, apresenta-se ao professor, outras tarefas que, segundo Delors (1999), traduz-se na seguinte concepção: Os professores deveriam também ter a possibilidade de exercer outras profissões, fora do contexto escolar, a fim de se familiarizarem com outros aspectos do mundo do trabalho, como a vida das empresas que, muitas vezes, conhecem mal (Delors, 1999, p.163).

Especificamente no Brasil, as práticas educativas que vêm sendo desenvolvidas desde a década de 1990, como as apontadas acima, manifestam-se com características diversas, espalhando-se por diferentes espaços. A educação, desde as “escolas propriamente ditas”, está passando por “ambientes empresariais, organizações não governamentais, entidades religiosas sindicais, academias e clubes esportivos, sem maiores exigências de precisão conceitual e rigor teórico, bem ao gosto do clima pós-moderno” (Saviani, 2021, p. 434).

Não se pode deixar de comentar, para que ninguém possa questionar, que foram trechos retirados do contexto, mesmo que sejam apenas trechos, elas pertencem a um único contexto geral abordado pelo relatório, por uma “sociedade mundial de amanhã” (Delors, 1999, p. 208), onde a educação é ao mesmo tempo universal e específica, e deve fornecer os fatores unificadores comuns a toda a humanidade (Delors, 1999, p.125).

O que queremos deixar claro como análise é que, para a formação de tal sociedade, não se define a real função do professor, aspirando que ele seja um ser

dotado de várias “personas”, em um único corpo e com uma única formação. Nessa concepção de formação docente, comprehende-se, então, as afinidades do discurso neoconstrutivista com a disseminação da “teoria do professor reflexivo” (Facci, 2004).

Essa teoria valoriza os saberes docentes centrados na pragmática da experiência cotidiana. O que tem acontecido com o conceito de professor reflexivo, segundo Pimenta (2002, p. 23), é “um oferecimento de treinamento para que o professor torne-se reflexivo”, e sobre isso, Facci (2004, p. 65-66) comenta que o entendimento que se tem da reflexão vista nesse conceito, é que “esta se constitui em uma forma de superação dos problemas cotidianos verificados pelos professores na prática pedagógica”. Essa mesma autora ainda alerta que, essa massificação do termo reflexivo distancia o profissional de uma reflexão no sentido marxiano, dificultando o engajamento dos docentes em práticas mais críticas, reduzindo o trabalho do professor a um fazer técnico, ou seja, a um praticismo. O que se pode perceber, na utilização desse termo, é uma apropriação pelo mercado e pelas políticas neoliberais. O objetivo dessa utilização é manter o *status social* dominante, ao invés de promover uma verdadeira autonomia dos professores e dos alunos.

Na percepção de Pimenta (2002, p. 43) o que caracteriza esse universo neoliberal, que se apropriou dessa perspectiva teórica, é “o individualismo da reflexão, a ausência de critérios externos potencializadores de uma reflexão crítica, a excessiva (e ao mesmo exclusiva) ênfase nas práticas, a inviabilidade da investigação nos espaços escolares e a restrição desta neste contexto”. Por fim, Saviani (2021a, p. 436) complementa as visões anteriores afirmando que, “compreende-se, também, nessa concepção, o elo de ligação com a chamada “pedagogia das competências”.

A aquisição de competências como tarefa pedagógica foi interpretada na década de 1960, a partir da matriz behaviorista<sup>1</sup>. Nessa acepção, “as competências identificavam-se com os objetivos operacionais, cuja classificação foi empreendida por Bloom e seus colaboradores” (Bloom; Engelhart; Furst *et al.*, 1972<sup>a</sup>; Bloom; Krathwohl; Masia, 1972b). “Atingir os objetivos especificados, isto é tornar-se capaz de realizar as operações por eles traduzidas, significava adquirir as competências correspondentes” (Saviani, 2021a, p. 437, grifos do autor).

---

<sup>1</sup> Surgido no início do século XX, com John B. Watson e desenvolvido por B.F. Skinner, o behaviorismo busca a previsão e o controle do comportamento por intermédio da análise de estímulos e respostas, adotando uma perspectiva determinista influenciada por fatores ambientais e de aprendizagem (Bock; Furtado; Teixeira, 2001).

O mais preocupante, ainda, não é como desenvolver “competências”, conforme o supracitado, mas é quando não tenho definida a função do professor em uma sociedade. Diante de tantas contradições expostas anteriormente, corre-se o risco de também não saber que ser humano quero formar. Assim, usaremos a literatura para elucidar o que foi exposto. Recorremos, então, a um excerto do Texto clássico de Lewis Carroll (1832-1898), ao registar a seguinte cena:

Podes dizer-me, por favor, que caminho devo seguir para sair daqui?  
Isso depende muito de para onde queres ir – respondeu o gato.  
Preocupa-me pouco aonde ir – disse Alice.  
Nesse caso, pouco importa o caminho que sigas – replicou o gato  
(Carroll, Alice no País das Maravilhas, 1998, p. 44).

Quando não se tem um caminho certo a seguir, assim como o trecho do texto da literatura, citado acima, qualquer lugar que chegar, será o suficiente. Aqui recorremos à literatura, para que ela, por si só, possa explicar e levar “o nosso imaginário criativo fruir”, *como está dito no “relatório Delors”* (1999), para gerar reflexões, sobre: aonde chegaremos sem a definição real do papel dos professores nas escolas?

Ficamos com a resposta do gato para essa questão “depende muito para onde queres ir”. Na perspectiva dos professores, todos almejam por uma sociedade do conhecimento, com uma formação humana digna e com a valorização da formação e do trabalho docente. Mas, o caminho continua cheio de contradições, é o que discutiremos na próxima subseção com a segunda contradição apresentada no relatório, a partir da qual levantamos mais uma questão, a saber: “Educar para o desenvolvimento humano ou para uma adaptação ao mercado de trabalho?”

#### 2.1.2 Segunda Contradição: Educar para o desenvolvimento humano ou para uma adaptação ao mercado de trabalho?

O Relatório define como um dos principais papéis reservados à educação é “dotar a humanidade da capacidade de dominar o seu próprio desenvolvimento, onde ela faça com que cada pessoa tome o seu destino nas mãos e contribua para o progresso da sociedade em que vive” (Delors, 1999, p. 82). Percebemos que o protagonismo estudantil, apresentado nas estruturas atuais de educação, já eram recomendações a serem seguidas pelo relatório. A Comissão sublinha, ainda, que a

perspectiva de desenvolvimento humano, ultrapassa qualquer concepção de Educação estritamente utilitária e afirma

A educação não serve, apenas para fornecer pessoas qualificadas ao mundo da economia: não se destina ao ser humano enquanto agente econômico, mas enquanto fim último do desenvolvimento. Desenvolver os talentos e as aptidões de cada um corresponde, ao mesmo tempo, a missão, fundamentalmente humanista da educação, a exigência de equidade que deve orientar qualquer política educativa e às verdadeiras necessidades de um desenvolvimento endógeno, respeitador do meio ambiente humano natural, e da diversidade de tradições e de culturas (Delors, 1999, p. 85).

Percebe que a formação humana, permanente e ao longo da vida, aqui é vista para além de uma simples adaptação ao emprego, concebida como condição de desenvolvimento harmonioso e contínuo da pessoa. Aqui a contradição já é apontada pelo próprio autor, quando afirma que o próximo século submeterá a educação a uma dura “obrigação que pode parecer, à primeira vista, “*quase contraditória*”. A educação deve transmitir de fato, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das *competências do futuro*” (Delors, 1999, p. 89, grifos nosso).

Em suma, a pedagogia das competências, como portadora das competências do futuro, apresenta-se como uma outra face da pedagogia do “*aprender a aprender*”. Seu objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que suas próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas.

Sobre essas questões, o professor Saviani faz as seguintes considerações: “Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sobre a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugados à “*mão invisível do mercado*” (Saviani, 2021a, p. 437, grifos do autor).

Seguindo essa mesma direção de raciocínio, sobre a perspectiva de desenvolvimento de competências técnicas na educação, Imbernón (2011) também acrescenta, ao esclarecer o seguinte:

Devemos evitar a perspectiva denominada genericamente “técnica” ou “racional-técnica” e basear os programas de formação no desenvolvimento de competências (com um conceito determinado de competência como habilidade técnica) que consiste em determinados tipos de estratégias tendentes a realizar a mudança como com

procedimentos sistemáticos que pretendem fazer frente à complexidade educativa com garantias de êxito (Imbernón, 2011, p.40, grifos do autor).

Observa-se, assim, que a educação passa a ter outro desdobramento nessa perspectiva das competências. Por fim, quando o relatório apresenta os quatro pilares que fundamentam a educação para o século XXI, vemos que ele trata apenas de uma adaptação do ser humano ao mercado de trabalho. A formação humana que foi apresentada no texto, anteriormente, desaparece, dando lugar a uma educação voltada aos interesses do capital. Dessa forma, apresentamos alguns trechos que servirão de análise, sobre os quatro pilares apresentados por Delors (1999), no 1º Pilar – Aprender a conhecer: “Meio pelo qual se pretende que cada um aprenda a compreender o mundo que o rodeia pelo menos na medida em que isso é necessário para viver dignamente para desenvolver suas capacidades profissionais para se comunicar” (Delors, 1999, p. 91, grifos nossos). E o 2º Pilar – Aprender a fazer, afirma que “a segunda aprendizagem está estreitamente ligada à questão da formação profissional: como ensinar o aluno pôr em prática seus conhecimentos e também como adaptar a educação ao trabalho futuro quando não se pode prever qual será a sua evolução?” (Delors, 1999, p. 93, grifos nossos).

Para tratar sobre essas questões, recorremos aos postulados de Duarte (2000), quando escreve que os pilares explicitados acima, do ponto de vista educacional, estão ligados ao lema “aprender a aprender”. Lema esse explanado pelo autor, que visa a operar uma educação escolar que, em vez de formar indivíduos que sabem algo, passa a ter como objetivo formar indivíduos predispostos a aprender qualquer coisa, desde que aquilo a ser aprendido se mostre útil ao processo de adaptação à sua vida social, isto é, ao mercado.

Esse mesmo autor ainda esclarece que, os conhecimentos transmitidos pela escola também passam a ter valor apenas na medida em que a aprendizagem, isto é o conteúdo aprendido, é valorizado não pelo conhecimento nele contido, mas pela forma com a qual é apreendido, desde que tal forma gere o “aprender a aprender”. Desse modo, “o indivíduo torna-se mais facilmente adaptável às exigências do mercado de trabalho e às flutuações da ideologia dominante, flutuações extras necessárias à constante recomposição da hegemonia das classes dominantes. E ao permanente esforço de escamoteamento das contradições do capitalismo” (Duarte, 2000, p.156).

Ao contrário do que propagam os defensores do “aprender a aprender”, Duarte (2000, p. 156) explica que “ele não produz autonomia intelectual e moral nem o espírito crítico; produz uma maior adaptabilidade às alterações do capitalismo”. Por isso, vemos que o lema “aprender a aprender” vem sempre acompanhado de um discurso que advoga para a existência de uma aceleração das mudanças na tecnologia, nas relações de trabalho, nos valores culturais, nas atividades cotidianas, das relações econômicas e políticas. E que todos precisamos estar atentos às mudanças, ainda mais os professores, deverão estar capacitados para elas. Para o autor,

Mudança é a palavra da moda. O aluno deve ser preparado para viver numa sociedade em permanente e cada vez mais rápida à mudança. O professor deve aprender a conviver com mudanças constantes em seu trabalho e a participar ativamente dessas mudanças (Duarte, 2000, p.157).

Assim seguem os outros dois pilares:

3º Pilar – Aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros  
Desenvolver esta atitude empatia na escola é muito útil para os comportamentos sociais ao longo da vida. *E no setor laboral* quantas realizações teriam chegado a um bom termo se os conflitos habituais em organizações hierarquizadas tivessem sido transcendidos por um projeto comum! (Delors, 1999, p. 98-99, grifos nossos).

Esse terceiro pilar, que prega a convivência comum, a tolerância, a aceitação das diferenças e a administração de conflitos, está voltado para a Cultura da Paz, que a Unesco vem pregando desde o final do século passado. Do ponto de vista da Unesco, cada indivíduo aprendendo a mediar os conflitos, poderá desenvolver habilidades e contribuir para a solução de problemas sociais, colaborando, posteriormente, para a construção de uma sociedade pacífica. Esse terceiro pilar abre as possibilidades de engajamento para o quarto pilar.

4º Pilar – Aprender a Ser

No mundo em mudança, *de que um dos principais motores parece ser a inovação tanto social como econômica*, deve ser dada importância especial à imaginação e à criatividade; claras manifestações da liberdade humana elas podem vir a ser ameaçadas por uma certa estandardização dos comportamentos individuais. O século XXI necessita desta diversidade talentos e de personalidades, mais ainda de pessoas excepcionais, igualmente essenciais em qualquer civilização (Delors, 1999, p.100, grifos nossos).

Esse quarto pilar preconiza a necessidade de aprender a ser que, também é considerada uma condição necessária para que cada indivíduo ajude a solucionar os

problemas sociais. Todos esses pilares estão vinculados em desenvolver em cada indivíduo as competências consideradas necessárias para sobreviver nas sociedades do século XXI.

Como observado no exposto acima, pelas citações apresentadas, o Relatório Delors (1999) apresentou um empenho grande em introduzir a “*pedagogia das competências*” nas escolas e nas empresas. Esse relatório se mobilizou pelo intento de ajustar o perfil dos indivíduos como trabalhadores e como cidadãos, a um modelo de sociedade decorrente da reorganização do processo produtivo, onde “na hipótese de uma experiência profissional de sucesso, a educação como meio para uma tal realização é, ao mesmo tempo, um processo individualizado e uma construção social interativa” (Delors, 1999, p.101).

Em função disso, a perspectiva nas empresas é a busca por substituir o conceito de qualificação pelo de competência e logo, nas escolas, há a preocupação em passar do ensino centrado nas disciplinas, por áreas de conhecimento, para o ensino por competências.

Dessa forma, Saviani (2021a) aponta que os objetivos escolares e do trabalho se configuram da seguinte maneira. Conforme ele entende, em ambos os casos o objetivo dessa proposta é maximizar a eficiência. É necessário tornar os indivíduos mais produtivos, tanto para a sua inserção no processo de trabalho, como em sua participação na vida da sociedade. Ele explica que ser produtivo, nesse caso, não quer dizer simplesmente ser capaz de produzir mais em tempo menor. Então recorre à Marx (1978, p. 75) para esclarecer que, esse processo está associado à incorporação de mais-valia, para o crescimento do capital. Com efeito, “o processo capitalista de produção não é simplesmente produção de mercadorias. É processo que absorve trabalho não pago, que transforma os meios de produção e meios de sucção de trabalho não pago” (Marx, 1978, p. 75).

Para finalizar seu raciocínio sobre as propostas de desenvolver competências nos indivíduos, por meio da educação escolar, ela termina afirmando que o “valor de uso específico” do trabalho produtivo para o capital não está no seu caráter de utilidade e nem nas “qualidades úteis peculiares ao produto no qual se objetiva”, mas no fato de criar valor de troca, isto é, de criar a mais- valia (Saviani, 2021a, p. 438, grifos do autor).

Frente às teorizações feitas acima, percebemos que para alcançar seus objetivos, a educação assume uma nova conotação que advogue pela valorização dos

mecanismos de mercado, em especial no desenvolvimento de competências técnicas. Segue na busca pela iniciativa privada e organizações não governamentais, promove a redução do tamanho do Estado e diminui as iniciativas do setor público.

Seguindo essa orientação, a partir do Relatório Delors (1999), disseminaram-se diversas reformas educativas, levadas a efeito em diferentes países, mas que apresentam um denominador comum: “o empenho em reduzir custos, encargos e investimentos públicos buscando senão transferi-los, ao menos dividi-los (parceria é a palavra da moda) com a iniciativa privada e as organizações não governamentais” (Saviani, 2021a, p. 438).

Em contraponto ao que foi apresentado anteriormente no Relatório Delors (1999), temos as colocações de Gramsci (2024) sobre uma escola para a vida. Segundo esse autor, é aquela que não tem como princípio motor o denominado mercado de trabalho, subordinando a reflexão ao primado do conhecimento técnico. No entender de Gramsci, o “advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social” (Gramsci, 2024, p. 41). À dualidade ensino escolar-mercado de trabalho ou, para utilizar terminologia contemporânea, “mundo do trabalho”, Gramsci coloca por princípio a defesa de um caminho distinto, que conduza às “relações entre a vida e cultura, entre trabalho intelectual e trabalho industrial” (Gramsci, 2024, p. 41).

Analisamos que, os quatro pilares estão voltados aos valores da importância do mercado de trabalho. A comissão afirma em seu relatório que para atender ao projeto e às propostas destes pilares, as áreas da educação deverão ser repensadas, o que depois, deste disposto, surge, então dentro do próprio relatório Delors (1999), ao final de cada capítulo, “*pistas e recomendações*” a serem seguidas, por todo o campo educacional, para a efetivação desta Educação para o século XXI.

E para que tal efetivação aconteça, vias de fato, no âmbito educacional, a formação do professor será voltada para atender às demandas desse relatório e, em suma, passa a atender às demandas do capital, com o lema de “melhoria da qualidade da educação”, é o que perceberemos na subseção seguinte que abrará a terceira contradição o relatório sobre a “Formação de professores”.

### 2.1.3 Terceira Contradição: Formação de Professores para o século XXI

Chegamos ao ponto de percebemos que, pelo Relatório Delors, especificamente no Capítulo 7 (1999, p.152- 67), a Comissão atenta que a qualidade da educação é papel do professor e atrelada essa responsabilidade a suas capacidades. A “*qualidade*”, no campo educacional, nos últimos tempos, é analisada a partir do protagonismo do aluno. Diferentemente de posturas conservadoras, que introduzem indicadores de desempenho para comprovar a qualidade de um processo, ela é vista como uma tendência, como uma trajetória, como um processo de construção contínua. E para melhorar a qualidade da educação o Relatório aponta que é preciso inicialmente, melhorar a seleção, “a formação, o estatuto social e as condições de trabalho dos professores, pois este só poderão responder ao que deles se espera se possuírem os conhecimentos e as competências, as qualidades pessoais, as possibilidades profissionais e a motivação requeridas” (Delors, 1999, Capítulo 7, p. 153).

Dentre as diferentes tentativas de definição do conceito de qualidade, Imbernón (2011) conceitua qualidade como

[...] - excelência inata (comparação entre objetos); - baseada em atributos mensuráveis (produto); - como conjunto de requisitos (fabricação); - em termos de execução /preço (valor) ou otimização de recursos, cremos que nenhuma seja inteiramente válida na educação, já que a qualidade é definida apenas pelo grau de satisfação da comunidade, mas não somente como resposta à demanda social, uma vez que é processo cheio de complexidade e ambiguidade, impregnado de valores (Imbernón, 2011, p. 103-104).

Dito isto, serão realizados alguns desdobramentos, para compreender o trabalho do professor, que na perspectiva do Relatório de Delors (1999), não consiste simplesmente em transmitir conhecimentos, mas espera-se que eles possuam competências. E continuando esse percurso teórico, Imbernón (2011) interpreta que, nessa perspectiva

[...] o professor se converte em um instrumento mecânico isolado de aplicação e reprodução, dotado apenas de competências de aplicação técnica. Isso provoca uma alienação profissional, uma desprofissionalização, que tem como consequências a espera de que as soluções venham dos “especialistas”, cada vez mais numerosos, e uma inibição dos processos de mudança entre o coletivo, ou seja, uma perda de profissionalismo e um processo acrítico de planejamento e desenvolvimento de seu trabalho e, portanto, do desenvolvimento profissional (Imbernón, 2011, p. 54-55, grifos do autor).

Percebemos que o trabalho a ser realizado pelo professor no século XXI está voltado para o desenvolvimento de habilidades e competências nos seus educandos. Portanto, os moldes para essa formação terão de estar especificamente voltados para esse fim, o que caracteriza uma formação técnica na qual predominam as atividades voltadas para as práticas do saber-fazer. Não por acaso será requerido, também, do professor, que ela tenha motivação para motivar os seus alunos. Porém, em nenhum momento do texto, introduz-se, afirma-se ou deduz-se de onde virá essa motivação e quais são os fundamentos que sustentam essa afirmação. Fica, portanto, a critério do leitor tentar deduzir se ela virá do estatuto social, ou das condições de trabalho, ou da formação. Sendo que as três opções anteriores teriam de ser as condições mínimas de trabalho, apresentadas ao professor, e a motivação viria de algo além do que está citado no texto.

Sobre a formação continuada de docentes, o Relatório Delors (1999) ainda declara que,

*Os professores em exercício deveriam poder dispor com regularidade de ocasiões para se aperfeiçoar, através de sessões de trabalho de grupo e de estágios de formação contínua.* O reforço da formação contínua - dispensado segundo modalidades tão flexíveis quanto possível - pode contribuir muito para aumentar o nível de competência e a motivação dos professores, e melhorar o seu estatuto social (Delors, 1999, p. 162, grifos nossos).

Sobre a justificativa para o aumento da motivação, já que o texto não apresenta os caminhos de onde ela virá, está registrado o aperfeiçoamento por meio de “*trabalho de grupo*” o que, segundo ele, também aumentaria o nível de competência do professor, frente à melhoria da qualidade da educação.

Temos aqui registrado, como exemplo, um método a partir do qual se põe em prática o projeto de treinamento de professores. Miles (1959), professor de Pedagogia do Teachers College, da Universidade de Columbia, e investigador do instituto de Experimentação Pedagógica Horace Mann-Lincoln, destacou-se pelas suas pesquisas no campo das técnicas de treinamento, apresentadas em sua obra intitulada como “*A aprendizagem do trabalho em grupos*” (1959). Nele, deixa claro que o objetivo é realizar treinamentos em grupo de forma racional e prática, obtendo maior eficiência no trabalho.

Como conseguir, através de programas específicos de treinamento, maior produtividade e eficiência do trabalho em grupos. Um guia

prático para uso de empresários, gerentes, educadores, orientadores educacionais, administradores de sistemas de treinamento no trabalho, professores, instrutores etc. de todos quanto supervisionem pessoas (Capa do livro- Aprendizagem do Trabalho em Grupos, por Matthew B. Miles, 1959).

O livro de Miles (1959) é uma tentativa para reunir, o que agora se sabe, sobre os problemas práticos de ajudar as pessoas a aprenderem a melhorar o comportamento de grupo e aplicar tais conhecimentos, ao caso especial e importante para a educação pública Americana. Afirma que seus métodos e processos discutidos no livro estão sendo extensivamente empregados, hoje em dia (na época que o livro foi lançado), no desenvolvimento industrial e nos programas de treinamento, na educação religiosa, no treino dos líderes da juventude, na educação em serviço do pessoal profissional nas grandes organizações voluntárias de saúde, na melhoria de desempenho de tripulações nas forças armadas, na preparação de trabalhadores da comunidade no preparo do pessoal médico e de enfermaria (Miles, 1959, p. 19).

É válido ressaltar, ainda, as observações de Imbernón (2011) quando destaca sobre a formação de professores, quando apresenta na sua

crítica a essa formação o fator da contextualização, uma vez que as ações educativas sempre ocorrem em contexto social e histórico determinado, que influi em sua natureza. A título de exemplo, é interessante a relação que se estabelece entre os valores e crenças de uma sociedade como a norte-americana, centrados no individualismo e em uma cultura da competição, e o tipo de orientação recebida pelo desenvolvimento profissional e pela formação do profissional de educação nesse país (Imbernón, 2011, p.54, grifos nossos).

Atentando-se ao que foi apresentado anteriormente, veremos que a formação de professores abarcará muitos desses métodos e modelos *americanizados*, em especial a formação continuada de professores, analisada nessa pesquisa, com o tema da “Formadores em Ação – GE (Grupo de Estudos)”, e que muitos dos capítulos da obra apresentada de Miles (1959), estão presentes nesse modelo de formação, é não é apenas mera coincidência de leitura, são práticas, copiadas de um modelo neoliberal americano, no qual Miles(1959, p. 74) cita ainda que “as ideias [...] expendidas tem as suas raízes em concepções mais gerais de aprendizado (compare, por exemplo, a exposição do *How we think*, de John Dewey), mas convergem para o caso especial de aprender a trabalhar em grupos de maneira mais efetiva”. Esse autor aponta as raízes de suas concepções para a elaboração de seu método, e essas

mesmas concepções estão presentes, hoje, no atual modelo de formação, que bate à nossa porta, em pleno século XXI.

Tratamos, agora, sobre outro ponto da formação dos professores, apresentada no relatório de Delors (1999) e que diz respeito ao aperfeiçoamento do professor à distância, com a utilização das novas tecnologias. Desse modo, afirma-se no relatório que

O desenvolvimento das novas tecnologias da informação e da comunicação deve suscitar uma reflexão conjunta sobre o acesso ao conhecimento no mundo de amanhã. A Comissão recomenda: - a diversificação e aperfeiçoamento do ensino à distância recorrendo às novas tecnologias; -A crescente utilização destas tecnologias no âmbito da educação de adultos, em particular para a formação contínua de professores (Delors, 1999, p.194, grifos nosso).

Seguindo esse percurso, conforme o exposto acima, Dourado (2001, p. 54) já anunciava que, surgia uma nova avalanche, que se caracteriza pela adoção da modalidade de ensino à distância (EAD) para a oferta de cursos de formação inicial e continuada de professores. Na esteira desse movimento, várias iniciativas têm sido tomadas no setor público e no setor privado.

O autor também advoga que não é possível ignorar que esse quadro não possa fazer parte da realidade desse nosso século XXI e muito menos a ideia de aderir a ele de forma acrítica. “Ou seja, o processo de aligeiramento na formação docente é, antes de tudo, componente intrínseco das políticas educacionais em sintonia com os organismos multilaterais” (Dourado, 2001, p. 54).

Por esse motivo, esse estudo não advoga contra o uso das tecnologias na educação, mesmo porque existem muitas formações, que veiculam o conhecimento científico e de pesquisa *via meet* ou em formato *EAD*. O que este estudo procura provocar com seus questionamentos, são reflexões e análises críticas em torno do esvaziamento teórico e do envolvimento apenas da prática do cotidiano, com as quais tem se configurado o nosso objeto de pesquisa que é o Programa “Formadores em Ação”.

Para tanto, apoiamo-nos nas palavras de Antunes; Basso e Perocco (2023, p. 45) quando eles afirmam que as “[...] consequências sobre as condições de trabalho e de vida dos assalariados nos mais diversos setores de trabalho não derivam diretamente das novas tecnologias, e sim da concepção e aplicação capitalista delas”. Isso caracteriza que, nem sempre a utilização das tecnologias ajuda a melhorar as condições de trabalho ou a mediar os conteúdos científicos no ensino, haja vista que,

quase sempre, as tecnologias são utilizadas para diminuir custos, atender apenas às demandas do capital e gerar lucro.

Para deixar mais evidente, recorreremos a algumas observações de Saviani (2021a), que nos mostra sobre a trajetória percorrida pela educação Brasileira ao longo dos anos de 1990. Ele aponta que foi levado a responder negativamente à pergunta formulada por Luiz Carlos de Freitas na VI CBE realizada em 1991: Conseguiremos escapar ao neotecnismo? (Freitas, 1992, p. 147). Saviani (2021a, p. 439) afirma que “Não conseguimos”.

Na visão de Saviani (2021, p. 439) o neotecnismo se faz presente alimentando a busca da “qualidade total” na educação e a infiltração da pedagogia corporativa juntamente com o conceito de qualidade total está ligado à reconversão produtiva promovida pelo toyotismo ao introduzir, em lugar da produção em série em grande escala, visando a atender às necessidades do consumo massa, a produção em pequena escala dirigida ao atendimento de determinados nichos de mercados altamente exigentes.

Nesse contexto explanado pelo autor, o conceito de “qualidade total”, configura-se de duas formas: na primeira, essa expressão pode ser traduzida na frase “satisfação total do cliente”. Pela segunda forma, nota-se uma característica inerente ao modelo toyotista que o diferencia do fordismo, pois, este último apresenta a característica de capturar, para o capital, a subjetividade dos trabalhadores.

Saviani (2021a) declara que nessa dimensão da “*qualidade total*” significa conduzir os seus trabalhadores, onde a busca da qualidade implica, então, a exacerbação da competição entre os trabalhadores que se empenham pessoalmente no objetivo de atingir o grau máximo de eficiência e produtividade da empresa e “com a projeção do toyotismo para a condição do método universal de incremento do capitalismo em nível mundial, surgem tentativas de transpor o conceito de “qualidade total” do âmbito das empresas para as escolas”(Saviani, 2021a, p. 440, grifos do autor).

Outro ponto, que implica diretamente na formação do professor, é o próprio objetivo da educação. O interesse não está mais na transmissão dos conhecimentos, volta-se para uma formação esvaziada com número reduzido de conteúdos; pois, segundo o Relatório Delors (1999), essas são as práticas que inspirarão e orientarão as reformas educativas do futuro. Assim comenta:

*O trabalho do professor não consiste simplesmente em transmitir informações ou conhecimentos, mas em apresentá-los sob a forma de problemas a resolver, situando-os no contexto e colocando-os em perspectiva de modo que o aluno possa estabelecer a ligação entre sua solução e outras interrogações mais abrangentes (Delors, 1999, p.157, grifos nossos).*

Na contramão do que diz Delors (1999), Imbernón (2011) aponta que, ao destacar o caráter educativo, temos que nos distanciar de enfoques tecnológicos, funcionalistas e burocratizantes de qualidade, tão em moda nos últimos anos. Ao contrário, devemos nos aproximar do seu caráter cultural, e da possibilidade, no campo educacional em uma determinada comunidade, onde a presença do dinamismo cultural, transforme os saberes e as consciências. Ele sugere, ainda, que “se fale da escola não tanto como ‘um lugar’, e sim como uma manifestação de vida em toda a sua complexidade, em toda a sua rede de relações e dispositivos como uma comunidade educativa, que tem como modo institucional de conhecer e de querer ser” (Imbernón, 2011, p. 101).

Passa-se, agora, a examinar como Delors (1999) é visto no contexto da nova definição das políticas pedagógicas onde

*Numa altura em que os sistemas educativos formais tendem a privilegiar o acesso ao conhecimento, em detrimento de outras formas de aprendizagem, importa conceber a educação como um todo. Essa perspectiva deve no futuro, inspirar e orientar as reformas educativas, tanto em nível de elaboração de programas como o da definição de novas políticas pedagógicas (Delors, 1999, p.102, grifos nossos).*

Paralelamente a esse pensamento apresentado acima, está a ideia de Marx (2010) sobre a sua perspectiva histórico ontológica da formação humana, que está presente ao longo de toda a obra, mas foi escolhida uma de suas obras os “Manuscritos econômicos filosóficos” de 1844 (Marx, 2010), para trazer algumas elucidações sobre a formação humana. Nesses Manuscritos a formação humana é analisada na relação entre o processo histórico de objetivação do gênero humano e a vida do indivíduo como ser social. O que faz o indivíduo em ser genérico, ou seja, um representante do gênero humano, é a atividade vital, a qual é defendida por Marx como aquela que assegura a vida de uma espécie.

No caso dos seres humanos, sua atividade vital, que é o trabalho, distingue-se daquelas de outras espécies vivas, por serem atividade consciente e que se objetiva em produtos que passam a ter funções definidas pela prática social.

Precisamente por isso, na elaboração do mundo objetivo [é que] o homem se confirma, em primeiro lugar e efetivamente, como ser genérico. Esta produção é a sua vida genérica operativa. Através dela a natureza aparece como a sua obra e a sua efetividade (*Wirklichkeit*). O objeto do trabalho é, portanto, a *objetivação da vida genérica do homem*: quando o homem se duplica não apenas na consciência, intelectual[mente], mas operativa, efetiva[mente], contemplando-se, por isso, a si mesmo no mundo criado por ele (Marx, 2010, p. 85, grifos do autor).

Sobre essa questão, Saviani (2021b, p. 24) complementa que é por meio do trabalho que o ser humano abstrai, “de forma historicamente universalizadora, a natureza no campo dos fenômenos sociais. Nesse processo as necessidades humanas se ampliam, ultrapassando o nível das necessidades de sobrevivência e surgindo as necessidades propriamente sociais” (Saviani, 2021b, p. 24).

É na perspectiva de uma “escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” que Gramsci (2024, p. 34) visualiza a possibilidade de “abrir qualquer tipo de escola [...] nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados”.

Contudo, caminhar no sentido de uma formação humanista destinada “a desenvolver em cada indivíduo humano a cultura geral ainda indiferenciada o poder fundamental de pensar e de saber orientar se na vida (Gramsci, 2024, p. 33), implica ir na contramão do relatório Delors (1999).

Por meio das colocações feitas anteriormente pela Comissão, no Relatório Delors (1999), sabemos que as mudanças educacionais não ocorreram ao acaso, mas foram planejadas ao longo dos anos conforme os interesses da Comissão. Pois, o mesmo, com suas pistas e recomendações, está atrelado aos interesses do Banco Mundial.

Compreendemos que estas mudanças no sistema educacional, estão atreladas ao esvaziamento dos conteúdos, presentes, tanto na formação docente, quanto nos conteúdos selecionados para os alunos, por meio dos componentes curriculares, dos projetos de formação continuada e do acompanhamento com avaliações externas.

Recorremos, então, à Imbernon (2011, p. 46) para salientar que nessa perspectiva, existe o risco de o termo desenvolvimento profissional, ser aplicado apenas, como “conotações funcionalistas, quando definida apenas como atividade ou

um processo para a melhoria das habilidades, das atitudes, dos significados ou da realização de uma função atual ou futura".

Enfim, a formação deveria dotar o professor de instrumentos intelectuais,

que sejam úteis ao conhecimento e a interpretação das situações complexas em que se situa e, por outro lado, envolver os profissionais em tarefas de formação comunitária para dar à educação escolarizada a dimensão de vínculo entre o saber intelectual e a realidade social, com a qual deve manter estreitas relações. Esse enfoque, de conotações críticas, exige uma nova proposta na formação do professor que consiste em levar em conta o meio, o grupo, a instituição, a comunidade, as bases implícitas, as decisões e atitudes do professorado (Imbernón, 2011, p. 42).

Na próxima seção passamos a olhar para o Relatório Delors em contraste com o exposto por Imbernón (2011), onde a nova conjuntura apresentada sobre a formação dos professores é apontada como “*nova alfabetização*”, pois segundo Delors (1999), já não basta que os professores ensinem os alunos a aprender, têm também de os ensinar a buscar e a relacionar entre si as informações, revelando espírito crítico. Tendo em conta a quantidade enorme de informações que circulam atualmente nas redes de informação, “ser capaz de se orientar no meio dos saberes tornou-se um pré-requisito do próprio saber, e necessita daquilo que alguns já chamam *nova alfabetização*. Esta “alfabetização informática” é cada vez mais necessária para se chegar a uma verdadeira compreensão do real” (Delors, 1999, p. 192, grifos do autor).

Outro fator de análise, que deve ser lembrado, é a não definição explícita das funções profissionais do professor. Pois, diante da quantidade de informações, o excesso de responsabilidade vai sendo acrescido à profissão docente, o que torna difícil delimitar as funções profissionais e comportam, uma vertente na mudança da profissionalização: “novas exigências em relação à aprendizagem (um conceito de homogeneização cultural e ao mesmo tempo flexível), à organização, aos chamados temas transversais, uma pressão em favor de uma educação para a produtividade etc.” (Imbernón, 2011, p. 35-36). Em suma, os professores estão assumindo responsabilidades educativas que corresponderiam a outros agentes de socialização.

Para melhor elucidar o que se expôs até aqui, na sequência discorre-se sobre o papel do futuro professor, na perspectiva de Delors (1999) que, “por outro lado, tendo em conta o papel do futuro professor no desenvolvimento da personalidade dos

alunos, esta formação deverá incidir sobretudo nos quatro pilares da educação descritos no capítulo quarto" (Delors, 1999, p.159, grifos nossos).

Frente à discussão empreendida aqui, pôde-se constatar que, as ideias pedagógicas supracitadas, expressas no Relatório Delors (1999), chegam ao Brasil na última década do século XX, onde

articula recomendações práticas a um forte viés moralista. Prescreve orientações precisas aos vários níveis de ensino e revelam uma concepção bastante nítida de educação, de seu papel e possibilidade para garantir a sobrevivência dos valores consensuais na sociedade, inculcando novo respeito às crenças culturais do Ocidente. Além disso, endossa as recomendações para a formação docente, em orquestração afinada com as demais agências e organizações multilaterais (Shiroma, 2007, p. 59, grifos nosso).

A partir do que é observado acima, por Shiroma (2007), a formação docente, diante dessa nova reformulação, expressar-se-á no neoprodutivismo, ou seja, uma nova versão da teoria do capital humano, que surge em consequência das transformações materiais que marcaram a passagem do fordismo ao toyotismo.

Essas ideias acabam por determinar uma orientação educativa que se expressa na “*pedagogia da exclusão*” (Saviani, 2021a). Nessa perspectiva, analisada por Saviani, o neoescolanovismo retoma o lema “*aprender a aprender*” como orientação pedagógica. Readaptada pelo neoconstrutivismo, a concepção psicológica do sentido de aprender como sendo uma atividade construtiva do aluno, e que por sua vez, objetivada no neotecnismo, “enquanto forma de organização das escolas por parte de um Estado que busca maximizar os resultados dos recursos aplicados na educação. Os caminhos dessa maximização desembocam na ‘pedagogia da qualidade total’ e na ‘pedagogia corporativa’” (Saviani, 2021a, p. 441- 442, grifos do autor).

Feitas essas teorizações, chega-se a um fecho provisório, apontando que diferentemente do Relatório Delors (1999), o professor não deve refletir somente sobre “sua prática, mas sua reflexão atravessa as paredes da instituição para analisar todo tipo de interesses subjacentes à educação, a realidade social, com o objetivo concreto de obter a emancipação das pessoas” (Imbernón, 2011, p. 42).

Em suma, a discussão empreendida reflete que uma profissão docente se desenvolve por diversos fatores:

o salário, a demanda do mercado de trabalho, o clima de trabalho nas escolas em que é exercida, a promoção na profissão, as estruturas hierárquicas, a carreira docente etc. e, é claro, pela formação permanente que essa pessoa realiza ao longo de sua vida profissional. Essa perspectiva é mais global e parte da hipótese de que o desenvolvimento profissional é um conjunto de fatores que possibilitam ou impedem que o professor progride em sua vida profissional (Imberón, 2011, p. 46).

Em função dessas inquietações observadas acima, percebe-se que a melhoria da formação ajudará a esse desenvolvimento, mas a melhoria de outros fatores (salário, estrutura, níveis de decisão, níveis de participação, carreira, clima de trabalho, legislação trabalhista etc.) tem papel decisivo nesse desenvolvimento.

Podemos realizar uma excelente formação e nos depararmos com o paradoxo de um desenvolvimento próximo “da proletarização no professorado, pois a melhoria dos outros fatores não está suficientemente garantida. Concluindo, a formação é um elemento importante de desenvolvimento profissional, mas não é o único e talvez não seja decisivo” (Imberón, 2011, p. 46).

Os argumentos expostos por Duarte (2021), também permitem concluir que a categoria dialética da contradição faz se necessária, tanto para analisar as proposições e os percursos histórico, social e econômico, que o Relatório Delors (1999) percorreu, até chegarmos na atual configuração da educação e de sua formação para os profissionais da educação para o século XXI. Fundamental, enquanto método, para a compreensão de como se apresenta ao movimento socialista frente ao desafio de lutar pela formação humana *omnilateral* nas condições da sociedade atual. Desse modo, o autor direciona, em primeiro lugar, para não cairmos em fantasias idealistas, precisamos estar atentos no reconhecimento de que a formação humana *omnilateral*, não está plenamente alcançada na sociedade capitalista.

Duarte (2021) apresenta ainda que, esse modelo de formação requer uma mudança radical de todo o sistema das relações sociais do qual fazemos parte e advoga que é basilar uma mudança radical das atividades por meio das quais produzimos e reproduzimos a vida humana, como uma realidade social histórica, o que não é possível sem a superação das relações capitalistas de produção.

O autor expõe, em segundo lugar, a luta para que a formação dos seres humanos, em nossa sociedade atual, aproxime-se o máximo possível desse ideal é uma das condições necessárias aos processos revolucionários socialistas, onde o seu

propósito é superar as relações capitalistas de produção para possibilitar que as forças produtivas materiais e de ativas possam se desenvolver plenamente a serviço de toda a humanidade, ou seja, a serviço da efetivação da universalidade e da liberdade como característica da vida de todos os indivíduos (Duarte, 2021, p. 42-43).

Em síntese, ao que se discutiu nesta unidade, pode-se dizer que ao considerar o desenvolvimento profissional, para além das práticas da formação, e vinculá-la a fatores não formativos e sim profissionais, pressupõe-se uma redefinição importante, já que a formação docente, nessa perspectiva, não é analisada apenas como o domínio das disciplinas pelo professor. “Significa também analisar a formação como elemento de estímulo e de luta pelas melhorias sociais e trabalhistas e como promotora do estabelecimento de novos modelos relacionais na prática da formação e das relações de trabalho” (Imbernon, 2011, p. 48).

Para tanto, na próxima subseção apresentamos uma análise do Banco Mundial e das políticas educacionais atuais em nosso país, buscando evidenciar o atrelamento do ideário político-ideológico contido no Relatório com a políticas educacionais e com a formação docente no Brasil desde o final da década de 1990.

## **2.2 Políticas educacionais no Brasil a partir de 1990**

Esta subseção tem a finalidade de elucidar os aspectos que permeiam o envolvimento do Banco Mundial, isto é, seus financiamentos e as políticas educacionais que foram se configurando a partir de 1990, seguindo preceitos que se orientam no Relatório Delors. Nesse sentido, busca-se explanar como as políticas educacionais, atreladas à ordem econômica, mudam e reconfiguram o contexto escolar, alterando principalmente a formação de professores.

Para tanto, a presente subseção encontra-se organizada nos seguintes itens:

2.2.1 De 1990 à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) N º9394/96, no qual são abordados o histórico do Banco Mundial atrelado ao Relatório Delors, desde os anos 1990 até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação do ano de 1996. Abarca seus principais fundamentos e seus pressupostos no que concerne à organização do ensino e a formação de professores; 2.2.2 O Plano Nacional de Educação - PNE e a Formação Docente, no qual são elencadas as principais características do PNE, enfatizando as diretrizes da organização do ensino e suas implicações na formação dos professores e o seu contexto histórico.

Seguindo com as análises, ficamos com as premissas de Fávero; Tonieto (2010, p. 100), que trata sobre as questões do rearranjo capitalista com as várias investidas do neoliberalismo no Estado e na Educação.

Em tempos de globalização neoliberal capitalista, em que o papel do Estado e as políticas públicas tanto para a universidade como para a escola são gestadas e formatadas segundo as exigências de organismo multilaterais como o Banco Mundial, buscando redefinir o papel das políticas sociais entre elas a função da escola e da formação docente, surge o desafio de se pensar a formação docente à luz de outra lógica.

Os autores apontam a necessidade de pensar a formação de professores fugindo dessa lógica devastadora, a partir da qual cobra-se dos professores, por meio da sua formação e da formação em serviço, a reprodução dos interesses do capital mundial, no sentido de reproduzir a hegemonia existente das elites dominantes no âmbito do capitalismo.

Em função disso, nas seções que se seguem, recorremos aos fatos históricos para mostrar como as ideias político-ideológicas vão sendo contempladas na política educacional e nas propostas de educação e formação humana para o novo século de países em desenvolvimento, como o Brasil.

#### 2.2.1 De 1990 à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.º 9394/96

Um dos principais fatores da política educacional contemporânea diz respeito às chamadas políticas das organizações internacionais para a educação brasileira, as quais abarcam novas formas de regulação e gestão da educação no país. “Nos últimos anos, o avanço de acordos entre o país e agências internacionais têm suscitado a reflexão crítica sobre o tema e estudos começam a aprofundar o papel de tais agências vêm desempenhando no país” (Vieira, 2001, p. 59).

Por isso, com o movimento da dialética, este trabalho se propõe a trazer pontos políticos, econômicos, sociais e históricos, para compreendermos a atual configuração da formação dos professores no âmbito escolar. E, nesta unidade, compreenderemos sobre o papel do Banco Mundial e os seus entrelaçamentos com as políticas educacionais em geral. O Banco Mundial é uma instituição criada em 1944, “surgido no pós-guerra, o Banco Mundial é um organismo multilateral de financiamento que conta com 176 países mutuários, inclusive o Brasil” (Shiroma, 2007, p. 61).

Esse Banco nem sempre teve o perfil que assumiu atualmente no panorama internacional. Ao longo do tempo, o objeto de suas políticas foi tema de variações, assim como, as áreas de atuação e os países onde foram aplicados os seus recursos. No passado, dava destaque às áreas como infraestrutura e agricultura e “mais recentemente passaram a contemplar crescentes investimentos na área da educação. Em termos das aplicações globais tais investimentos passaram de 4,9 % dos recursos aplicados entre 1983 e 1986 para 9,2 % no período de 1991 a 1994” (Vieira, 2001, p. 75).

A observada importância crescente do Banco Mundial ocorreu a partir de dois fatores que se convergem, de um lado, pelo destaque como principal organismo de financiamento de projetos de desenvolvimento no cenário internacional. Ao longo de sua história acumulada até o ano fiscal de 1994, teve um total de 250 bilhões de dólares de empréstimos totalizando mais de 3,5 mil projetos. Por outro lado, pelo seu papel estratégico e reordenado da ordem mundial através do incentivo às políticas de ajuste estrutural nos países em desenvolvimento.

No último caso, existem, avaliações bastante negativas sobre a “*performance* do Banco Mundial por ter colaborado para o financiamento ‘de um tipo de desenvolvimento econômico desigual e perverso socialmente, que ampliou a pobreza mundial, concentrou renda aprofundou a exclusão e destruiu o meio ambiente’” (Vieira, 2001, p. 75, grifo do autor).

Complementando as ideias apresentadas acima, recorremos ao exposto por Shiroma (2007) ao revelar que,

Na verdade, o Banco Mundial tem sido auxiliar da política externa americana. Para se ter uma ideia, cada dólar que chega ao Banco Mundial mobiliza em torno de 1.000 dólares na economia americana, e cada dólar emprestado significa 3 dólares de retorno. Há especial interesse tanto na venda de projetos para os países quanto no financiamento de projetos por eles apresentados, respeitadas, é claro, suas “condicionalidades” Paulatinamente, o Banco transformou-se no maior captador mundial, não soberano, de recursos, movimentando em torno de 20 bilhões de dólares ao ano, tendo posto em circulação entre 1985 e 1990, 20 trilhões de dólares (Shiroma, 2007, p.61, grifos do autor).

No campo educacional, esses acordos com o Banco Mundial, remontam aos anos de 1980, mas é a partir do início da década de 1990, que passa a desenvolver projetos com os estados de São Paulo, Paraná, Minas Gerais e Espírito Santo e com

nove estados do Nordeste, por meio do projeto Nordeste, onde esse último dá-se por concluído em 1998 (Vieira, 2001, p. 76).

Observamos até então, a crescente participação dos investimentos do Banco Mundial no âmbito educacional, o que vem nos causar certa preocupação sobre os interesses por detrás desses recursos, o que nos leva a levantar o mesmo questionamento da autora Vieira (2001). A partir de seus estudos sobre essa temática da função do Banco Mundial, apresenta um artigo com o título de “*Cooperação ou intervenção?*” na sessão especial: “*Novas formas de regulação e gestão da educação no Brasil: organismos internacionais e modelos institucionais*”, na 22ª reunião anual da Anped, em Caxambu, em setembro de 1999.

Os estudos apresentados por essa pesquisadora mostram que, nos últimos anos, junto com as pesquisas e os financiamentos realizados aos países em desenvolvimento, o Banco Mundial vem prestando orientações de como atrelar a educação e a formação humana, visando à reprodução do capital e a hegemonia dos países desenvolvidos no âmbito do capitalismo mundial.

Shiroma (2007) também levanta a mesma questão, com outras palavras: Mas porque um banco estaria preocupado com as questões educacionais? E a autora, responde pela visão do Banco Mundial, onde a educação tem um papel decisivo no crescimento econômico e na redução da pobreza. Formar trabalhadores adaptáveis e capazes de adquirir novos conhecimentos, sem dificuldades e atendendo à demanda da economia, “ajuda a reduzir a pobreza aumentando a produtividade do trabalho dos pobres, reduzindo a fecundidade, melhorando a saúde, e dota as pessoas de atitudes de que necessitam para participar plenamente na economia e na sociedade” (Shiroma, 2007, p. 61-63).

Recorremos, então, a um dos idealizadores do Relatório Delors para entender o seu ponto de vista sobre o financiamento da educação realizado pelo Banco Mundial. Em uma outra obra Delors (2005) intitulada “*A educação para o século XXI: questões e perspectivas*”, o autor coloca que as contribuições dessa nova obra foram solicitadas no âmbito do seu trabalho (UNESCO) e complementam a literatura já existente, e deveriam responder às questões levantadas sobre a educação e esclarecer certos problemas comuns a diversas disciplinas. Afirma que “da mesma forma, os textos dos relatos que reproduzimos, que são representativos de um trabalho em curso, são “refletores” que iluminam sobre diversos ângulos um tema central, o tema da educação em sua relação geral com a sociedade” (Delors, 2005,

p.8, grifos do autor). Um dos colaboradores dessa obra é Péano (2005) onde esse autor faz um esboço do financiamento dos sistemas educacionais:

[...]Para financiar as atividades educacionais, os países mobilizam uma parte não-desprezível de seus recursos. Os gastos públicos com educação representavam, em 1992, cerca de 1,197 bilhão de dólares, ou seja 5,1% do produto nacional bruto mundial. A escolarização e os gastos com educação são repartidos de forma desigual no mundo. [...]Nos países industrializados, os gastos por aluno nos ciclos pré-escolar, fundamental e médio eram 20 vezes mais elevados (3525 dólares ao ano) do que nos países em desenvolvimento (158 dólares ao ano) (Péano, 2005, p. 66-67).

Podemos observar acima, que os sistemas educacionais se diferenciam, ainda em suas necessidades, em matéria de financiamento o crescimento demográfico e o desenvolvimento da escolarização, particularmente nos países em desenvolvimento combinados com recursos limitados colocam os sistemas educacionais de muitos países em um grande aperto financeiro e sua expansão fica limitada por um financiamento insuficiente.

E nessa lógica econômica, as políticas educacionais vão se configurando e se reafirmando, atentando para atender às metas e às propostas do Banco Mundial, pois é de lá que vem o financiamento de todo o nosso sistema educacional. E, por essa razão, vem, também, as orientações a serem seguidas na oferta e na organização da educação nacional.

Dito isto, “o Banco Mundial passou a afirmar a tese da complementariedade entre “Estado” e o “mercado”, definindo o estado como um “parceiro catalisador e facilitador” do crescimento econômico conduzido pelo capital privado” (Pereira, 2022, p. 55).

Diante do disposto, o estado passa a não mais ser o regente de interesses em disputas, e sim apenas um parceiro de interesses empresariais na concorrência econômica mundial, “os espaços nacionais deveriam se tornar abertos, atrativos e vantajosos ao capital global mediante a ação dos Estados. Somente em situações excepcionais o Estado deveria corrigir “falhas de mercados”” (Pereira, 2022, p. 56).

Nesse sentido, cabe registrar, ainda, que os anos de 1990 foram assim marcados por muitas iniciativas em todos os âmbitos de reformas dos sistemas públicos de ensino, objetivando o ajuste necessário entre a oferta de mão de obra qualificada e a demanda do mercado de trabalho. Essas alterações, não se militaram apenas, às questões de conteúdo do que e de como deveria ser ensinado, mas,

primordialmente, as políticas que deveriam nortear a educação, suas formas de financiamento, seu controle e sua gestão.

Tais reformas seriam, então, justificadas, conforme pela relativa importância atribuída aos processos escolares formais neste momento de reestruturação capitalista, de emergência de novos padrões de produção. Onde a partir da Conferência Mundial Sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, em 1990, a preocupação, segundo os estudos de Oliveira (2001, p.107-108) é com uma “educação dirigida à equidade social passou a orientar as recomendações dos organismos internacionais ligados à ONU para as políticas educacionais dos países pobres mais populosos do mundo. As reformas educacionais dos anos de 1990 no Brasil, trouxeram esta finalidade”.

Conforme o exposto acima, com a finalidade bem demarcada no campo educacional, o processo de reforma do estado no Brasil, foi assentado no viés da modernização, racionalização e privatização, tendo o mercado como portador da racionalidade sociopolítica conservadora. Configura-se, nessa trajetória, pela minimização do papel do Estado, no tocante às políticas públicas, e essa retomada conservadora, agrava ainda mais o quadro em que se encontram as políticas públicas, à medida que o Estado segue novos mecanismos e formas de gestão subordinando-os, predominantemente, à expansão do capital.

Não obstante, é imprescindível demarcar que em decorrência dessas políticas, nessa década de 1990, não somente no Brasil, mas em toda a América Latina, ocorrem as mudanças do papel social da educação e da escola, por meio de um conjunto de medidas que acabam redirecionando os papéis da educação básica e superior.

Vale destacar que, especificamente no Brasil, essas intensificações políticas e as reformas educacionais, estavam de acordo com a orientação dos organismos internacionais, pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB n.<sup>º</sup> 9394/96.

Na visão de Dourado (2001)

A nova LDB, sintonizada com as premissas neoliberais e consubstanciada em uma subseção de decretos que a antecedem, redireciona o paradigma da educação e da escola no Brasil, enfatizando o trinômio produtividade, eficiência e qualidade total. Essas ações nesse sentido, redirecionam as formas de gestão, os patrões de financiamento, a estrutura curricular e as formas de

profissão de profissionalização e a estruturação dos níveis de ensino em três modalidades - educação infantil, educação básica educação superior - que possibilitam, dentre outros, o estabelecimento de mecanismos e descentralização ressignificados, entendidos como desconcentração e /ou desobrigação por parte do poder público e, paradoxalmente, como novas formas de centralização e controle por parte do poder central (Dourado, 2001, p. 50).

Isso posto, comprehende-se que o recorte de análise acima, enseja nas intenções dos projetos e na ambiguidade das políticas educacionais em curso, bem como na sua sintonia com os preceitos dos organismos multilaterais, particularmente, naquilo que preconiza o Banco Mundial para os países em desenvolvimento.

Nessa direção, a discussão empreendida por Shiroma (2007, p. 65) revela que “ao longo dos anos 1990, a política educacional dispersou se em uma profusão de medidas que reformaram profundamente o sistema educacional brasileiro”. E diante desse cenário, a autora, ainda argumenta que o dinamismo e a sustentação dessa base, advém da parceria, que é construída entre o setor privado e o governo, entre universidade e indústria, e “*as propostas derivadas dessa concepção de educação, e que guardam extrema similaridade com as dos organismos multilaterais já referidas, daria o tom da LDBEN aprovada em 1996*” (Shiroma, 2007, p. 65, grifos nosso).

Vale ainda enfatizar que a apresentação do documento LDBEN/1996, deixa clara sua intenção:

o que se busca é a adequação dos objetivos educacionais as novas exigências do mercado internacional e interno, e, em especial, a consolidação do processo de formação do cidadão produtivo. Fundado em um diagnóstico da situação educacional brasileira, o documento aborda os problemas dos diversos níveis de ensino, destacando o que considera serem as prioridades na área - gestão, financiamento e formação docente (Shiroma, 2007, p. 65).

Refletir sobre o que foi explicitado acima, é refletir sobre as políticas educacionais, implica em discutir a reforma curricular, a diversificação e a diferenciação da educação superior, à avaliação de políticas e o ranqueamento institucional, e um dos fatores principais desse estudo, a própria formação de professores.

É interessante observar também que a situação docente, frente às políticas de formação de professores, diante dessa década de transformações, marcada a partir de 1990, caracteriza-se historicamente por insuficiente formação inicial, baixos salários e precárias condições de trabalho.

Nesse contexto, acabou abrindo caminhos para o processo de aguda proletarização docente, onde a função docente apresenta-se como função de baixo prestígio social e passa por mudanças significativas, e nessa conjuntura, “alguns teóricos afirmam que vivenciamos uma situação de mal-estar docente, resultante dos efeitos das condições psicológicas e sociais, nas quais a docência é assumida englobando questões como formação, prática, identidade carreira profissional, dentre outras (Dourado, 2001, p. 51).

Esse movimento de análise permite inferir que as políticas educacionais implementadas pelo governo federal, nos anos de 1990, articulam-se, plenamente com as teses do Banco Mundial. Mais precisamente, no caso da formação de professores, que se assistem à ênfase em políticas de formação em serviço e no aligeiramento da formação inicial entendida como capacitação pedagógica de cunho estritamente técnico.

No viés político, essas transformações, tiveram seu início no governo Collor (1990) onde coincidiu com a realização da Conferência Mundial Sobre Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia em 1990, promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura (Unesco), ocasião que foram estabelecidas prioridades para a educação nos países do Terceiro Mundo, especialmente a universalização do ensino fundamental. Citado anteriormente nesse estudo, por Oliveira (2001), com colocações de sua real finalidade.

Diante disso, volta-se o olhar para o contexto histórico político e seu entrelaçamento com as políticas educacionais. Nesse aspecto, após o afastamento de Collor em 1992, assumiu a presidência da República Itamar Franco, cujo programa educacional, elaborado com a participação de educadores de todo país em 1993, foi condensado no documento Plano Decenal de Educação para Todos.

O governo de Fernando Henrique Cardoso em 1995, não deu destaque a esse Plano Decenal, preferindo estabelecer outras metas pontuais, como: descentralização da administração das verbas federais, elaboração do currículo básico nacional, educação a distância, avaliação nacional das escolas, incentivo à formação de professores, parâmetros de qualidade para o livro didático, entre outras. Todas essas ações, acompanham as tendências internacionais de alinhamento à política econômica neoliberal e as orientações dos organismos financeiros internacionais, como já, apresentados nesse estudo, o Banco Mundial.

Foi nesse contexto que ocorreu a promulgação da LDB lei nº 9394/96 e o Plano Nacional de Educação (PNE) que, com suas diretrizes e metas, propõe novas políticas educativas, que expressam intenções de ampliação da margem da autonomia e de participação das escolas e dos professores. Por outro lado, verifica-se uma forte crise de legitimidade dos estados, dificultando a efetivação dos investimentos, por exemplo em salários, carreira e formação do professorado, com a alegação de que o enxugamento do estado requer redução de despesas e do déficit público o que acaba imprimindo uma lógica contábil e economicista ao sistema de ensino.

Dessa forma Libâneo (2010, p.36) afirma que essas reformas educativas

vêm ocorrendo, assim, em um quadro de ambivalências e contradições que, em alguns países, provoca desconfiança, reservas e, às vezes, ceticismo quanto ao grau de efetividade que pretendem. Esse fato deve-se, certamente, às características do modelo de desenvolvimento econômico adotado, de orientações economicista e tecnocrática, em que as implicações sociais e humanas ficam em segundo plano (Libâneo, 2010, p. 36).

Diante do que foi exposto acima, o autor ainda coloca que “há países buscando formular outros quadros conceituais, que agregam a preocupação com políticas sociais as políticas de ajuste e de estabilização das instituições financeiras internacionais” (Libâneo, 2010, p. 36).

Na mesma linha de raciocínio de análise sobre as políticas educacionais no Brasil, Shiroma (2007, p. 43) declara que, suas observações sobre a “LDBEN, lei 9394, dezembro de 1996, teria como norte o século XXI [...] o vezo desregulamentador e privatista nela presente foi interpretado como qualidade”. Ainda a autora tece as suas conclusões utilizando a fala de outro autor, onde ela comenta que essa lei apresenta um caráter anódino, que “foi bem traduzido por Saviani: “é uma lei com a qual a educação pode ficar aquém, além ou igual à situação atual”. Ou seja, da forma como foi aprovada, não impede nem obriga o Estado a realizar alterações substanciais na educação (Shiroma, 2007, p. 43).

Na esteira do processo de diversificação e diferenciação da educação superior, a partir da aprovação da LDB, o governo federal regulamentou uma nova organização acadêmica das instituições de ensino superior, intituladas como (IES), por meio do decreto nº 2306/97. “A LDB e esse decreto consubstanciam, dentre outros, um novo *locus* de formação de professores: os Institutos Superiores de Educação” (Dourado, 2001, p. 52, grifos do autor).

Nessa perspectiva, a formação do professor passa a ser uma formação, cuja finalidade central é a melhoria dos indicadores educacionais em relação à titulação do quadro docente, sem uma implicação efetiva na melhoria da qualidade de informação e das condições de trabalho. Com a necessidade de formação dos docentes em nível superior até 2007, em consonância com a LDB, as políticas educacionais se deram na forma de aligeiramento de formação docente, com a centralidade na aquisição de habilidades e competências, “constituindo a expressão do como fazer, diversificação e diferenciação dos espaços de formação (dissociação entre ensino e pesquisa), interpenetração entre as esferas públicas e privada, em detrimento da esfera pública e a mitificação da educação à distância (EAD)” (Dourado, 2001, p. 53).

Buscando compreender as possibilidades de uma formação docente, Dourado (2001) é pontual quando conclui que

A discussão sobre a formação e profissionalização passa, portanto, pelo resgate das políticas concretas que incluem o questionamento e novos acenos dos atuais marcos de formação incorporando, desse modo, a formação contínua e a melhoria das condições de trabalho (salário, plano de carreira, política de capacitação, avaliação) no novo cenário sociopolítico, econômico e cultural que se delineia mundialmente (Dourado, 2001, p. 56).

Apresentadas essas considerações acima, agora tecer-se-á uma análise sobre as reformas educacionais, onde as mesmas, trouxeram muitas alterações para a vida dos professores, bem como para a sua formação. As mudanças políticas e socioeconômicas, que foram apresentadas neste estudo, determinam as novas exigências e fazem com que os professores, “vivam tempos paradoxais. Por outro lado, tem suas tarefas ampliadas, são muito exigidos, mas, por outro, nada lhes é oferecido em troca. A carreira continua apresentando as dificuldades existentes há muito tempo” (Libâneo, 2010, p. 271).

A lei 9.394/96, nos artigos 61 a 67, que tratam dos profissionais da educação, estabelecem as finalidades e os fundamentos dessa formação e os níveis de formação para a educação básica e superior e de especialistas. Além de definir os locais de formação, a prática de ensino, a experiência docente como pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções do magistério, e assegurar os itens que devem promover a valorização dos profissionais em educação nos estatutos e planos de carreira (Brasil, 1996).

A existência de uma carreira profissional para o magistério se constitui, segundo o que apresenta Libâneo (2010), como

condição necessária para garantia da profissionalização dos que atuam no ensino. As leis anteriores à atual LDB já tinham a preocupação de garantir a exigência do estatuto do magistério e de plano de carreira para o pessoal docente. O capítulo referente a educação, na Constituição federal de 1988, estabelece a necessidade de assegurar estatutos e planos de carreira do magistério público, o que é regulamentado no art. 67 da LDB /96. Tal artigo, reforçado pelo prazo dado pela Lei do Fundef, o Fundão, estabelece que a valorização dos profissionais da educação deve ser realizada mediante a garantia, nos planos de carreira, [...] (Libâneo, 2010, p. 278).

Além do que foi apresentado acima, existem outras formas de valorização docente, tais como: o ingresso exclusivo por concurso público de provas de títulos, licenciamento remunerado para aperfeiçoamento profissional, piso salarial profissional, progressão funcional baseada na titulação e na avaliação de desempenho, hora-atividade, isto é, período reservado a estudos, a planejamentos e a avaliação, incluindo na carga de trabalho além de condições adequadas de trabalho.

É importante destacar que, nesse movimento de análise, pôde-se observar que, atualmente, o Brasil está sendo vítima de uma política educacional, onde o atraso técnico-científico e cultural, impede sua inserção no novo reordenamento mundial. Para Azevedo (1994) o problema é que as propostas neoliberais e os conteúdos da ideia de qualidade se esvaziam de condicionamentos políticos e se tornam questão técnica, restringindo o conceito de qualidade à otimização do desempenho do sistema e às parcerias com o setor privado, no que tange às estratégias da política educacional.

A qualidade do ensino consiste em desenvolver o espírito de iniciativa, a autonomia para tomar decisões, a capacidade de resolver problemas com criatividade e a capacidade crítica – visando, porém, atender aos interesses dos grandes blocos econômicos internacionais. Nesta pesquisa, especificamente nesta unidade, objetivamos apresentar

as orientações acerca das políticas de formação para o trabalho docente do Banco Mundial (BM), da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) como principais formuladores do pensamento único nessa área, fundamentados na lógica da “educação ao longo da vida” cujo

resultado é a fragmentação e o aligeiramento da formação dos professores da educação básica, em nível superior. Isso se dá por meio da educação a distância (EaD), possibilitada pelas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), bem articuladas à ideia da “Educação para Todos”, discurso defendido a partir da *Conferência de Educação para Todos*, em 1990 (Macedo, 2020, p. 57, grifo do autor).

As descobertas anteriores refletem na formação do professor, verificando que esta passa a ser uma questão ético-política, uma vez que está presente no campo da discussão dos direitos de cidadania para os excluídos. Por isso, um ensino de qualidade para todos constitui, mais do que nunca, dever do Estado em uma sociedade que almeje ser mais justa e mais democrática.

Depois de 30 anos, o Banco Mundial deu centralidade ao ajuste fiscal, que é um conjunto amplo de reformas neoliberais em todas as estratégias de assistência ao país, “aqui analisadas, embora com algumas nuances. O ajuste assumiu uma primazia normativa, no sentido de anteceder e enquadrar toda e qualquer discussão sobre os rumos e os meios do desenvolvimento nacional” (Pereira, 2022, p. 137).

Frente a essas proposições, elucida-se que a melhoria da qualidade da educação foi tratada como adequação ao mercado e, finalmente, o aluno foi transformado em consumidor. Ademais estiveram presentes na fabricação desse consenso, além de intelectuais organizações de empresários e centrais de trabalhadores, onde da relação entre eles, e do legítimo litígio entre seus interesses, nasceu a imposição do consenso erigida como ponte entre o passado e o futuro. A educação constituiu-se em campo de negociações e trocas para a legitimação do consenso, que para além do atendimento à reivindicações educacionais, tornou se aríete dos entendimentos entre o capital e trabalho (Shiroma, 2007, p. 44).

Esses achados corroboram com as evidências apresentadas por Costa; Molina (2021, p.44) quando declara que o “papel da educação nesse contexto é o de atender às necessidades do mercado, contribuindo para a reprodução do capital. Isto é, a preparação do indivíduo para atender às demandas necessárias das grandes empresas [...]. Nesse sentido teremos uma formação docente voltada para atender a essa “nova” demanda.

## 2.2.2 O Plano Nacional de Educação- PNE e a formação docente

No limiar do século XXI foi promulgado, em 9 de janeiro de 2001, o Plano Nacional de Educação 2001-2011, sob a Lei Federal número 10.172. [...] “O texto do

plano nacional de educação está estruturado em 6 partes, onde a quarta parte *trata do magistério e da educação básica, num único tópico: formação dos professores e valorização do magistério*" (Saviani, 2016, p. 278-279, grifos nossos).

Seguindo as observações de Saviani (2016) sobre o PNE, ele faz a seguinte declaração:

Numa apreciação geral e sumária do conteúdo do plano, pode-se concluir que, em relação ao diagnóstico, há razoável consenso na análise da situação e na identificação das necessidades que precisam ser atendidas. Por sua vez, o enunciado das diretrizes tende a ficar num nível de abstração e de generalidade não dando margem, também às maiores controvérsias. As divergências vão se manifestar mais especificamente no que se refere aos objetivos e metas, em especial àquelas que se relacionam, direta e indiretamente, ao problema do financiamento. Mesmo nesse caso, boa parte das metas também são incontroversas por obviedade ou por ambiguidade (Saviani, 2016 p. 280).

Diante do que foi apresentado acima, compreender o Plano Nacional é fundamental para entender como as leis de formação de professores e a sua valorização, estão atreladas ao setor econômico, com objetivos e metas não muito claros.

Nesse caso, Saviani (2017) ainda encontra no PNE outro indicador de inocuidade, diagnosticado pelo autor, no que tange à elaboração dos objetivos e metas, o que caracteriza um alto índice de dispersão e perda do senso de distinção entre o que é principal e o que é acessório. No total, o texto formula 295 metas distribuídas pelas 11 áreas contempladas pelo plano numa média de aproximadamente 27 metas para cada uma. A área com maior número de metas é "financiamento e gestão" com 44. *E aquela com o menor número* (o que não nos causa nenhum espanto, mas espero com esse trecho, gerar reflexões) é sobre "educação tecnológica e formação profissional" com 15 metas (Saviani, 2017, p. 67, grifos nossos).

Além das observações apresentadas pelo autor Saviani (2017), podemos ainda verificar que em todo o Plano de Educação, a formação de professores e sua valorização está representada em lugar postimeiro. Assim, podemos observar, abaixo, as metas iniciais, promulgadas pelo Plano Nacional de Educação, no que tange à "Formação de Professores e Valorização do Magistério":

2 - Institucionalizar, no prazo de cinco anos, sistemas de avaliação do desempenho dos docentes, integrado à avaliação das escolas. [...]

5 - Estabelecer, dentro de um ano, parâmetros e diretrizes curriculares para os cursos superiores de formação de professores e de profissionais da educação para os diferentes níveis e modalidades de ensino, que assegurem: sólida formação geral. [...]

8 - Definir recursos para organizar, dentro de um ano, um regime de colaboração entre União, Estados e Municípios, programas de formação em serviço que assegurem a todos os docentes a possibilidade de adquirir a qualificação mínima exigida pela Lei de Diretrizes e Bases, observando os novos parâmetros e diretrizes curriculares.

9- Desenvolver, de acordo com os mesmos parâmetros, programas de Educação à Distância que possam ser utilizados também em cursos semipresenciais modulares, de forma a tornar possível o cumprimento da meta anterior (Saviani, 2016, p. 225-226, grifos nosso).

Frente à discussão empreendida aqui, pôde-se constatar, com os apontamentos e grifos acima, que as metas apresentadas no texto da lei, está voltada para uma preocupação com um sistema de avaliação do professor, uma carga horária mínima para preparação de aulas e outras atividades, mas não comenta sobre um horário destinado à formação do professor, apenas afirma que será “sólida”, ao mesmo tempo, faz abertura, na meta 9, que essa formação “sólida”, poderá ser feita à distância.

O conteúdo dessas metas, preocupa-se em desenvolver apenas as competências profissionais e, “para tal, o docente deve munir-se de “uma competência” que o leve a compreender as questões do seu trabalho, para o qual se exige certa autonomia para tomar decisões, ao mesmo tempo em que o leva a responsabilizar-se por suas ações” (Macedo, 2020, p.71).

A noção de competência é uma marca das políticas educacionais postas em prática na década de 1990 e se constitui um elemento indispensável para a formulação das políticas de formação docente, mas a garantia de uma formação “realmente sólida”, como explicitada nas metas 12 e 13, teria que ser primordial, no que tange aos outros aspectos, seriam complementares à formação, como piso salarial próprio, que poderia ser muito bem assegurado por promoção por dedicação à docência e não apenas por meritocracia. Desse modo, verificamos:

1- Implementar, já em 1998, a criação de novos planos de carreira para o magistério e de novos níveis de renumeração em todos os sistemas de ensino, com Piso salarial próprio, de acordo com as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação, assegurando a promoção por mérito. [...]

12- Promover, nas instituições públicas de nível superior, a oferta, na sede ou fora dela, de cursos de extensão e aperfeiçoamento destinados à formação permanente do pessoal do magistério.

13- Promover, nas instituições públicas de nível superior, a oferta, na sede ou fora dela, de cursos de especialização voltados para a formação de pessoal para as diferentes áreas de ensino e, em particular, para a educação especial, a gestão escolar, a formação de jovens e adultos, as creches e os profissionais do ensino que oferecem apoio pedagógico ao trabalho docente (Saviani, 2016, p. 225-226, grifos nossos).

Observa-se, como o exposto acima, cada vez mais, que a autonomia do trabalhador docente vem sendo “colocada em xeque, principalmente pelo uso indiscriminado das TIC e pela visão gerencial da gestão do trabalho escolar. Mas o que se evidencia na prática é a desprofissionalização e a proletarização do trabalho docente” (Macedo; Lamosa, 2015), num processo que se materializa na realização do trabalho, mas como sua gênese na formação. Assim, todas as mudanças observadas sobre os novos sentidos do trabalho docente estão alicerçadas nas teorias pós-modernas que dão sustentabilidade a um trabalho docente, onde o professor passa a ser apenas

um tarefeiro a quem compete a aplicação de procedimentos determinados previamente. Nega-se à educação o estatuto epistemológico de ciência, conseguido a duras penas, em um processo custoso que durou décadas. Nesse caso, a educação passa a ser reduzida a uma mera tecnologia ou ciência aplicada sem nenhuma autonomia por parte do professor para a construção de novos conhecimentos (Macedo, 2020, p. 73-74).

Nesse sentido, passa-se a observar, de acordo com o exposto acima, que o trabalho teria como princípio não mais o ato educativo, o qual implica em compreender a natureza da relação que os homens estabelecem com o meio natural e social, bem como as relações sociais em suas conjunturas institucionais, as quais desenham o que chamamos de sociedade.

Antes de prosseguir nas teorizações, é necessário situar, ainda, que no dia 25/06/2014, foi sancionada pela presidente Dilma Rousseff a lei número nº 13.005 tendo como ementa: Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Essa lei abre com o seguinte enunciado “Art. 1º é aprovado Plano Nacional de Educação- PNE - com vigência por 10 anos, a contar da publicação desta Lei”. [...], cuja duração estende-se até 25 de junho de 2024 (Saviani, 2017, p. 107).

O texto aprovado manteve a estrutura do projeto original, composto de duas peças: a Lei que aprovou o plano que passou, dos 12 artigos do projeto original a 14 artigos; e o Anexo contendo 20 metas e 254 estratégias acrescentando, portanto, 84 estratégias às 170 que figuravam no projeto original. Desses 20 metas elencadas, no que se refere à “*valorização do magistério*” estão resumidamente, comentadas por Saviani (2017)

Meta 15 - acionam se 13 estratégias visando a garantir no prazo de 1 ano de vigência do PNE, “política nacional de formação dos profissionais da educação [...] assegurando que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtido em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.” Com o prazo vencido a meta não foi cumprida[...]

Meta 18 – busca-se, por meio de 8 estratégias, assegurar, no prazo de 2 anos, planos de Carreira para os profissionais da educação básica e superior pública, tomando como referência, no caso da educação básica pública, o piso salarial nacional definido em lei federal. Passaram-se os 2 anos, e de modo geral, também essa meta não foi atingida (Saviani, 2017, p. 109-110, grifos do autor).

Nas observações feitas acima, ainda temos a última meta, no que tange ao financiamento da educação, a Meta 20, enuncia 12 estratégias visando a atingir o patamar de 7% do PIB no quinto ano de vigência do PNE (entre 26/06/2018 a 25/06/2019) e 10% do PIB ao final do decênio (até 25/06/2024). Esta meta, que seria o grande avanço do novo PNE, também não foi atingida, pois através de medidas neoliberais, o governo federal em exercício no período fez aprovar no Congresso a proposta da Emenda Constitucional que congela os gastos públicos por 20 anos. Nesse caso, não apenas resulta impossível atingir a meta dos 10% do PIB destinados à educação até 2024, pois até o ano de 2036, nenhum aumento será possível nos gastos com a educação (Saviani, 2017, p.110).

Ao retornarmos às discussões mais recentes sobre a relação entre as orientações dos organismos internacionais na educação brasileira, por meio de financiamentos e orientações, recorremos à Pereira (2022, p.140), em sua conclusão sobre a análise do Banco Mundial, quando faz a seguinte afirmação:

No caso do Brasil, as recomendações do Banco Mundial emitidas em 2020 não sinalizaram o abandono das pautas neoliberais apregoadas ao país- ao contrário -, havendo vários pontos em comum com o fundamentalismo de mercado alardeado pelo governo Bolsonaro, como a extensão do ciclo de privatizações, o enxugamento do funcionalismo público e a implantação de reformas gerenciais, a

manutenção do teto de gastos e a desconstitucionalização dos gastos sociais obrigatórios, entre outros. Porém, no biênio 2019-20, as relações entre o Banco e o governo brasileiro - a julgar pela carteira de empréstimos - sofreram considerável baixa, o que evidencia que outros fatores, para além de afinidades ideológicas eletivas, são decisivos para sustentar o relacionamento do país com a instituição (Pereira, 2022, p. 140).

Feitas essas teorizações, chega-se a um fecho provisório sobre essa temática nesta unidade, observando que os setores: econômico, político e social interferem diretamente no campo educacional. “Com as reformas de perspectivas neoliberais, essas influências passaram a ficar mais evidentes, atrelando o ato educativo às questões de ordem econômica” (Costa; Molina, 2021, p. 44).

Nota-se acentuada política de mercantilização do ensino, contando com o critério de remuneração e promoção por competência, avaliada com base em produtividade e certificações, aumenta-se o desejo e a corrida de docentes por aulas, cursos de reciclagem e participação em eventos. Onde, movidos pela exigência legal, os professores buscam oportunidades de formação, e quando não as encontram nas instituições públicas de ensino vão procurá-la nas instituições particulares, o certificado que é requerido para o exercício da profissão.

Sobre esse comportamento de mercantilização do ensino, sobretudo sobre a capacitação continuada e aligeirada dos professores em exercício, Shiroma (2007) faz o seguinte alerta:

a difusão desse tipo de concepção conduz à ampliação desmedida do mercado consumidor de “bens e serviços educacionais”. Aos empresários da educação tornam-se promissoras as possibilidades de extrair lucro da desqualificação dos trabalhadores. A situação de instabilidade, incerteza, vulnerabilidade a que estão expostos com o aumento do desemprego impulsiona o mercado de venda de consultorias, de diplomas, de promessas de empregabilidade. A escola que na origem grega designava o “lugar de ócio” é transformada em um grande “negócio”. Inaugura-se um promissor nicho de mercado, favorecendo, [...], a expansão dos capitalistas do ensino (Shiroma, 2007, p. 100, grifos do autor).

Para concluir esta unidade, ressalta-se a importância de compreender que “a política educacional brasileira, até os dias de hoje, apresenta-se com as características condensadas nas seguintes palavras: filantropia, protelação, fragmentação e improvisação” (Saviani, 2017, p. 32). Portanto, retoma-se as palavras de Saviani (2017) para explanar cada uma dessas características

**A filantropia** diz respeito à demissão do Estado em consonância com a ideia do estado mínimo, o que se traduz na tendência a considerar que a educação é um problema de toda a sociedade e não propriamente do Estado, isto é, dos governos. [...] **A protelação** significa o adiamento constante do enfrentamento dos problemas. Tomemos o exemplo dos dois pontos fixados pelo artigo 60 das Disposições Transitórias da Constituição: eliminação do analfabetismo e universalização do ensino fundamental. A Constituição fixou o prazo de 10 anos para o cumprimento dessa meta: 1998. [...] **A fragmentação** é constatada pelas inúmeras medidas que se sucedem e se justapõem perpetuando a frase do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova de 1932 (Manifesto, 1984, p. 407), “todos os nossos esforços, sem uma unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar” à altura das necessidades modernas e das necessidades do país. **A improvisação** manifesta-se no fato de que para cada ponto que se levanta como importante e busca logo aprovar uma emenda constitucional, uma lei ou baixar um decreto ou portaria sem atender para uma efetiva necessidade e sua justaposição com outras medidas correlatas ou de efeito equivalente (Saviani, 2017, p. 32-33, grifos nossos).

O resultado observável empiricamente, constatado acima, é a precarização geral da educação em todo o país, visível na rede física, nos equipamentos, nas condições de trabalho e nos salários dos profissionais da educação, nas teorias pedagógicas de ensino e aprendizagem, nos currículos e na avaliação dos resultados (Saviani, 2017, p. 33).

De modo a fechar esta discussão, recorre-se ainda à (Saviani, 2017, p. 34), que em síntese, apresenta “a perversa equação que expressa o significado da política educacional brasileira até os dias de hoje: Filantropia + protelação + fragmentação + improvisação = Precarização geral do ensino no país”.

Perante a discussão empreendida até aqui, na próxima seção discorreremos sobre o “Contexto histórico da Formação Docente, conhecer o passado para entender o presente”. Nela evidenciamos que com o passar dos anos, percebe-se o reflexo dessa equação, apresentada anteriormente, na formação dos professores. Esse é o caminho necessário para compreender a configuração atual do objeto de estudo desta pesquisa, o programa de formação continuada dos professores “Formadores em Ação (GE- grupo de estudos)”, no Estado do Paraná, entre os anos de 2020 a 2024.

### **3 PANORAMA HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DOCENTE: ENTRE O PASSADO E O PRESENTE**

Esta seção realiza uma discussão sobre a formação de professores, destacando as novas perspectivas que, aos poucos, vão sendo incorporadas pelas resoluções que determinam tanto a formação inicial, quanto a formação continuada dos profissionais da educação básica brasileira, em especial para os docentes da educação pública. O objetivo é evidenciar que o Estado moderno não foi formado como resultado de alguma determinação econômica direta, “pelo contrário foi construído dialeticamente, por meio de sua necessária interação recíproca com a base material altamente complexa do capital” (Mészáros, 2011, p. 235).

Para ilustrar as rupturas que compreendem a formação inicial e continuada dos professores em exercício, recorremos a um excerto do pensamento de Mészáros, o qual nos instiga sobre os desafios do tempo histórico, onde esse autor nos ensina que o “Estado não foi apenas moldado pelas fundações econômicas da sociedade, como também moldou de forma bastante ativa a realidade multifacetada das manifestações reprodutivas do capital no decorrer de suas transformações históricas” (Mészáros, 2011, p. 235). Seguindo essa linha de pensamento, é possível perceber que, as mudanças na formação de professores, ocorridas ao longo dos anos, do ponto de vista do autor, contribuem para manter as relações materiais e intelectuais de produção da vida humana e reproduzir os interesses do capital.

Portanto, esta seção traz o Panorama histórico da Formação Docente com o objetivo de situá-lo historicamente e tomá-lo como objeto de um exercício, por isso essa seção se desdobrará a pensar e a compreender como ocorreu a Formação Docente no Brasil. Na sequência, também, buscou-se apresentar uma subseção: 3.1 Contexto da Formação Docente e os desafios frente aos paradigmas do século XXI, por meio dessa seção compreender o percurso histórico da formação dos professores até a atual conjuntura.

Para cumprir tal propósito, trazemos para o debate a formação docente, sob a ótica de vários autores. Atentamos para a formação dos professores prevendo que as recomendações do Relatório Delors afetariam diretamente o trabalho docente e a formação humana na educação básica. Supomos que uma formação técnica do professor implicará em uma docência inconsistente e superficial que estará distante

da necessidade de um trabalho docente que promove um ensino humano intelectivo na educação básica.

### **3.1 Contexto da formação docente e os desafios frente aos paradigmas do século XXI**

Para a compreensão da atual formação destinada aos professores nos anos de 2020 a 2024, é necessário voltar ao contexto histórico, para compreender as origens e desvelar os modelos postulados como “*modernos*”, “*novos*”, “*futurísticos*”, mostrando que eles não passam de uma roupagem atrelada à sucessão de propostas neoliberais que, com o passar das décadas vão se intensificando, até se configurar na atual formação docente analisada.

Desse modo, é necessário

Pensar a formação docente em tempos de globalização neoliberal capitalista e em tempos de crise da universidade e da escola convida os formadores de professores a evitar o dogmatismo de um ou de outro polo. É preciso haver diálogo entre ambos, o que é possível pela construção de uma relação crítica entre o universal e o contingente, entre o técnico e o reflexivo, entre o saber e o fazer, entre o mundo acadêmico e o mundo da escola, entre o instruir e o formar (Fávero; Tonieto, 2010, p. 103).

Seguindo o que foi exposto anteriormente, este estudo traz algumas reflexões acerca da forma como foi se constituindo histórica, econômica e socialmente a formação de professores no Brasil. Assim sendo, demarcamos após meados de 1960 e, especialmente, após a promulgação da lei 5.692/71<sup>2</sup>, a qual apresentou suas bases na pedagogia tecnicista, com os princípios de racionalidade, eficiência e produtividade. Esse mesmo objetivo da década de 1970, percebe-se que na década de 1990, assume uma nova conotação. Onde impõe-se a valorização dos mecanismos de mercado e o apelo à iniciativa privada e às organizações não governamentais. Ocorre a redução do tamanho do Estado e das iniciativas do setor público, seguindo as orientações das diversas reformas educativas, levadas a efeito em diferentes países, apresentando nos mesmos moldes: o empenho em reduzir os

---

<sup>2</sup> A Lei 5692/71 é resultante de um acordo feito entre o MEC e USAID, com o objetivo de desenvolver formação técnica em nível de segundo grau. Os acordos firmados na década de 1960 entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) do Brasil e a *United States Agency for International Development* (USAID), visavam à assistência técnica e à cooperação financeira para uma reforma educacional no Brasil. Essa reforma educacional estava alinhada com as necessidades de desenvolvimento econômico da época e com a formação de mão de obra técnica qualificada.

custos, encargos e investimentos públicos, buscando se não os transferir e até mesmo dividi-los, com a iniciativa privada e as organizações não governamentais. Para atender essas novas propostas, redefine-se o papel do Estado como os das escolas. No lugar do tecnicismo inspirado em 1970 (no taylorismo/fordismo), em 1990 flexibiliza-se o processo com o toyotismo. Estamos, pois diante de um neotecnicismo, onde o controle decisivo desloca-se do processo para os resultados, a avaliação dos resultados norteará garantir a eficiência e produtividade. Nessa perspectiva, muda-se a maneira de se pensar a escola, o ensino e as atividades que dentro dela se desenvolvem, especialmente a formação de seus profissionais, vão aderir a essa demanda, ao neotecnicismo.

Apresenta-se, nesse momento da discussão, as ideias de Alves (1998) sobre essa transformação da escola após a década de 1990,

onde a escola foi “transformada” em empresa e todo um linguajar foi desenvolvido, ao mesmo tempo que havia tentativa de implantar uma ação gerencial na escola. Como para a empresa o importante é o produto obtido, para essa tendência a avaliação foi erigida em um ponto culminante do processo de ensino, e todas as ações encaminhadas buscavam uma melhor e mais eficaz avaliação, de forma asegurar um “bom produto”. Para essa tendência, o importante era o bem planejar os objetivos - que deveriam ser comportamentais, em uma visão behaviorista, desenvolvidos nos três domínios da taxionomia de Bloom, bem como, caracterizar cada mínima etapa da aprendizagem [...] (Alves, 1998, p. 20-21, grifos do autor).

Diante do que foi exposto acima, nessa tendência também o importante era o saber fazer boas provas objetivas, nas quais se pudesse obter bons scores avaliativos. Essa tendência, a qual possuía uma visão sistêmica da escola e do processo ensino-aprendizagem, teve sua origem nos Estados Unidos, e vê o currículo como um plano para prover um conjunto de oportunidades de aprendizagem, para atingir amplas metas, atendida por uma unidade escolar.

A essa tendência está a visão tecnicista de ensino, onde reduz bastante o espaço de atuação do professor desenvolvendo a figura do técnico, entendido como figura central na formação e desenvolvimento do currículo, bem como, na administração e supervisão do ensino. A visão empresarial sistêmica da escola exige por outro lado o estabelecimento da divisão de trabalho no processo de ensino, e como tal a formação dos profissionais do ensino será vista, assim como era vista própria prática pedagógica, por essa mesma tendência: linear, fracionada e hierarquizada (Alves, 1998 p. 21).

Quando se analisa a docência como profissão, a partir de uma perspectiva unicamente técnica e funcionalista do conhecimento profissional, não se podia deixar de identificar as competências genéricas do professor para entrever os efeitos sobre os alunos. Na época, a partir dos anos 1970, muitas pesquisas foram dedicadas a isso. Um bom exemplo é o estudo de Oliva e Henson de 1980, Flórida, EUA, a partir do qual identificaram 23 competências genéricas divididas em básicas, técnicas, administrativas, de comunicação interpessoais (Schein, 1988).

E nesse modelo de ensino, afirma-se, ainda, que ao invés de se centrar o ensino na matéria programática, este deve estar centrado no aluno, em sua maneira de aprender a pensar, principalmente, por isso, que essa tendência, também, minimiza o papel do professor visualizando uma escola que no futuro

terá como centro a biblioteca com seus materiais especializados, onde as máquinas contemplarão a função dos livros. Percebe-se que a função de bibliotecários e de especialistas em materiais audiovisuais será cada vez mais completa: professores, assistentes, tutores e alunos, todos serão estudantes. Todos terão em comum a mesma responsabilidade, a de estudar sempre. O ensino por parte dos professores transformar-se-á em orientação e aconselhamento. O agrupamento em classe, mediante a critérios de idade ou nível de adiantamento dos alunos desaparecerá, vingando o ensino individualizado (Sperb, 1976).

Diante do que foi indicado anteriormente, há o desafio de pensar a formação docente em tempos atuais, haja vista que o ensino tecnicista pressupunha um professor técnico e tarefeiro. Revisitando essas concepções tecnicistas na educação, voltamos para aquilo que foi novamente proposto para a educação do século XXI, a partir das pedagogias surgidas a partir da década de 1990, com tendências do saber-fazer, ressignificadas na aparência, mas com suportes altamente tecnicistas, tanto para professores, quanto para alunos.

Fávero; Tonieto (2010, p. 102-103) elucidam que, de um lado implica em repensar o movimento de “ondas tecnicistas”, a qual, legitimadas pela autoridade científica, buscam a regulação e o controle da prática, com base em princípios considerados como universais, e de outro lado, evitar a “singularidade”, centrando-se em práticas não compartilháveis e fechadas em si mesmas.

No primeiro caso, o autor apresenta que a intenção é prescrever o que fazer e como fazer e controlar quem faz, nesse aspecto, a ação docente é reduzida a execução de tarefas propostas por outrem de modo eficaz. No segundo, a intenção é

garantir a flexibilidade da prática e a adequação às realidades e contextos, sem a preocupação com a indicação do norte a ser seguido, a ação docente, nesse ponto, fica à mercê daquilo que se considera relevante pessoalmente, enredando-se no terreno movediço do fazer pelo fazer.

Voltando ao nosso contexto histórico, essas proposições apresentadas por Fávero; Tonieto (2010), já foram observáveis, anteriormente, por outros autores. No final da década de 1970 iniciou-se um movimento de pensar a escola brasileira, partindo de sua realidade concreta e percebendo esse movimento ao mesmo tempo que aprofunda as críticas em sua tendência dialética, procura propor caminhos que permitam a escola e ao ensino, uma saída da crise em que se encontra.

Desse processo Saviani explica o seguinte:

A visão crítico-reprodutivista desempenhou, pois, um papel importante na década de 1970. Suas análises constituíram-se em armas teóricas utilizadas para fustigar a política educacional do regime militar, que era uma política de ajustamento da escola utilizada como instrumento de controle da sociedade visando a perpetuar as relações de dominação vigentes. Aquelas teorias foram assimiladas com essa finalidade de caráter prático-político (Saviani, 2021, p. 397).

Nessa linha de teoria, explicada acima, é preciso considerar que o fato de as teorias que Saviani (2021) chama de crítico-reprodutivista, por não apresentarem alternativa, isto é, não fornecem uma orientação pedagógica para a prática educativa, seu objetivo era apenas compreender e explicar o modo de funcionamento da educação e não o de orientar a forma de realização da prática educativa.

As ideias que surgiram a partir do ano de 1979 constituíram a proposta contra-hegemônica, denominada de *pedagogia histórico-crítica*, onde desses estudos Saviani (2021) tece uma crítica às tendências escolanovista e tradicional da educação, onde o seu percurso teórico o autor expõe que “a educação é entendida como ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Nesse contexto, a formação docente é vista nessa mesma concepção, de formação humana (Saviani, 2021, p. 421-422).

Outras tendências pedagógicas, além da pedagogia histórico-crítica, são desenvolvidas durante essa década (1980-1990), e passam a analisar o pensar e o agir pedagógico no Brasil, sendo consideradas contra hegemônicas, estão entre elas: pedagogia da educação popular, pedagogias da prática e a pedagogia crítico-social

dos conteúdos, esta última proposta formulada por José Carlos Libânio, apresentada no livro “Democratização da escola pública”, publicada em 1985.

Mas, o que nos chama atenção, é que

Apesar do clima favorável a emergência das pedagogias contra hegemônicas propiciado pela década de 1980, considerando os obstáculos representados principalmente pelo caráter de transição pelo alto que caracterizou a abertura democrática, os resultados não foram muito animadores. As tentativas de implantar políticas educativas “*de esquerda*” por parte dos governos estaduais e municipais assumidos por partidos que faziam oposição ao regime militar foram, de modo geral, frustrantes. Na década de 1990, com a ascensão de governos ditos neoliberais em consequência do denominado Consenso de Washington, promove-se nos diversos países reformas educativas caracterizadas, segundo alguns analistas, pelo neoconservadorismo (Saviani, 2021, p. 422-423, grifos do autor).

Desse modo, a teoria do capital humano refuncionaliza a condição da formação docente, que abarcará a busca da produtividade na educação. “Eis por que a concepção produtivista, cujo predomínio na educação brasileira se iniciou em 1960 com a adesão à teoria do capital humano, mantém a hegemonia nos anos de 1990, assumindo a forma do neoprodutivismo” (Saviani, 2021, p. 430). Esse autor também apresenta as variantes desse neoprodutivismo, sendo elas: o neoescolanovismo, o neoconstrutivismo e o neotecnecnicismo.

A partir de 1990, atribui-se à Educação novos paradigmas, a redefinição da docência como profissão torna-se pauta para discussão e reflexão em pleno século XXI. Já que muitos aspectos da Educação, até o momento, eram considerados intocáveis, nisso, questionou-se o conhecimento nocional e imutável das ciências como substrato da educação e houve uma abertura para outras concepções em que a rápida obsolescência e a incerteza têm um papel importante. E a formação docente, “pensada com base na lógica do mercado capitalista é configurada como formação de obra especializada, em que o saber executar é mais importante do que o saber pensar” (Fávero; Tonieto, 2010, p. 100).

Ganham notoriedade as pesquisas realizadas por especialistas, que foram convocados, por diversas partes do mundo, pela UNESCO, para compor uma comissão Internacional sobre educação para o século XXI, coordenada pelo francês Jacques Delors. Shiroma (2007) escreveu que essa comissão identificou tendências e necessidades, no cenário de incertezas e de hesitações que caracterizam o final do

século XX, enfatizando o papel que a educação deveria assumir. Sobre o Relatório Delors, a autora faz as seguintes observações:

Produzido entre 1993 e 1996, o *Relatório Delors* é um documento fundamental para compreender a revisão da política educacional de vários países na atualidade. O documento faz um diagnóstico sobre o atual contexto planetário de interdependência e globalização, no qual reconhece que o ideal de progresso, tão acalentado até épocas recentes, trouxe apenas desilusões a grande parte da população mundial. Fenômenos como desemprego e exclusão social podem ser verificados mesmo nos países ricos, exponenciando as desigualdades sociais em todo o mundo (Shiroma, 2007, p. 55, grifos da autora).

Em vista dessa análise, apontada acima por Shiroma (2007, p. 55), o documento indica quais serão as principais tensões a serem resolvidas no próximo século, potencializando os coletivos individuais a se adaptarem às demandas do conhecimento científico e tecnológico, especialmente com o auxílio das tecnologias da informação. Outros desafios são recomendados, como: conciliar a competição, a cooperação e a solidariedade, entre outros dilemas sociais e universais.

Diante de tais prerrogativas, a percepção da necessidade de informação ao longo da vida, é uma necessidade acentuada, sendo fruto das alterações das recomendações expressas nesse mesmo Relatório para a UNESCO, sobre a Educação para o Século XXI (Delors, 1999). Nele se aponta para as alterações educativas necessárias para acompanhar a evolução da sociedade em geral, que terá de superar as tensões entre o global e o local universal.

A Comissão que elaborou o Relatório Delors (1999) defende, então, o conceito de educação ao longo de toda a vida e chama a atenção para que esta necessidade de voltar à escola, esteja relacionada quer com a vida profissional quer com a vida privada. Nessa linha de pensamento é essencial que os indivíduos aprendam a aprender. Sobre esse aspecto, Maia (2008, 2008, p. 35) faz a seguinte afirmação: “O conceito de formação contínua é demasiado amplo, incluindo nele todo tipo de actividade que leve a um aperfeiçoamento profissional ou pessoal, realizado individualmente ou em grupo, visando um melhor desempenho nas tarefas actuais e futuras”.

Nessa esteira de pensamento, apresenta-se outro relatório, específico aos professores sobre o século XXI, que trará definições da profissão docente. O “Relatório Mundial sobre a educação – Professores e ensino num mundo em mudança” (UNESCO, 1998) e da Organização Internacional do trabalho (OIT), na qual

se fala de “semi-profissão”, “quase-profissão”, “em vias de profissionalização” e “profissionalismo aberto” essas palavras têm, segundo as pesquisas de Maia (2008), uma longa existência.

Historicamente, a profissão docente, ou seja, a assunção de uma certa profissionalidade (uma vez que a docência é assumida como “*profissão*” genérica e não como ofício, já que no contexto social sempre foi considerada como uma semiprofissão). “Caracterizava-se pelo estabelecimento de alguns traços em que predominava o conhecimento objetivo, o conhecimento das disciplinas, a imagem e semelhança de outras profissões. Saber, ou seja, possuir um certo conhecimento formal, era assumir a capacidade de ensiná-lo” (Imbernón, 2011, p. 13).

Atualmente, há uma retórica sobre a profissão e a profissionalização, principalmente a partir do Relatório Delors (1999), desprovida de reflexão crítica.

Nessa ótica, Imbernón expõe que

Se aceitarmos que a docência é uma profissão, não será para assumir privilégios contra ou “à frente” dos outros, mas para que mediante seu exercício, o conhecimento específico do professor e da professora, se ponha a serviço da mudança e da dignificação da pessoa. Ser um profissional da educação significará participar da emancipação das pessoas. O objetivo da educação é ajudar a tornar as pessoas mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e social. E a profissão de ensinar tem essa obrigação intrínseca (Imbernón, 2011, p. 28, grifos do autor).

Na contramão do que expõe Imbernón (2011), na citação anterior, na década de 1990 e nos anos subsequentes, a formação de professores passou por diversas transformações. Vários autores colocarão seu ponto de vista, diante da perspectiva da formação docente para o século XXI. Alguns deles reafirmarão o que aparece descrito nas recomendações do Relatório de Delors (1999), outros seguirão o caminho oposto, na defesa de uma formação docente *omnilateral*, que é um conceito que se refere a uma formação humana que se opõe à formação unilateral (que é resultado da divisão social do trabalho e do trabalho alienado), na defesa da emancipação humana.

Apontamos alguns autores e seus ideais para a formação dos professores. No estudo de caso de Maia (2008) sobre “O desenvolvimento Profissional dos Professores no Âmbito da Reorganização Curricular”, desenvolvida como trabalho de investigação do Mestrado em Educação, Especialização em Desenvolvimento Curricular, organizado pela Universidade do Minho (Portugal), a autora apresenta

alguns desses autores e suas concepções acerca da profissão docente. Um deles é Marcelo (1999), o qual afirma que a formação de professores é,

a área de conhecimentos, investigação de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didáctica e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício - se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objectivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (Marcelo, 1999 p. 26).

Nessa mesma linha de uma formação em equipe, para o desenvolvimento de competências e para a melhoria da qualidade da educação, como apontada acima, a mesma autora, cita Flores (2000) que, “apoiada no texto da UNESCO, afirma que as preocupações crescentes que se colocam os professores nos tempos actuais têm de ter repercussões nos próprios currículos de formação de professores” (Maia, 2008, p. 55).

Ela apresenta, também, Campos (2002) que declara: “o que está em causa na profissionalidade dos professores e das escolas é justamente a competência para produzir, em cada contexto específico, o desempenho conducente ao sucesso da aprendizagem dos alunos (2002, p. 60). E ainda “Não é possível formar profissionais reflexivos, sem inserir essa intenção e no plano de formação e sem mobilizar formadores de professores com as competências adequadas” (Perrenoud, 2002, p.169).

Nessa mesma perspectiva, dos autores citados anteriormente, Maia (2008, p. 67-68) considera

que um pressuposto essencial é o de que um bom profissional é um prático-reflexivo bem como que a formação é um processo dinâmico, evolutivo e permanente, em que a prática é geradora de teorias. [...]nesta linha de pensamento,[...] autorreflexão entendida como reflexão na ação e sobre a ação, o apoio e a colaboração dos pares num clima de escola positivo, análise do diagnóstico de necessidades e interesse dos alunos, clarificação de capacidades e competências que se visam desenvolver, seleção de conteúdos de acordo com critérios de relevância, opção por metodologias activas que envolvam os alunos em processos investigativos, reflexivos e colaborativos, etc, têm de ser considerados (Maia, 2008).

Este novo conceito de formação de professores, conforme exposto acima, e também definido como um “*long continuum*” (ao longo da vida), é apoiado em vários

autores que afirmam que os conceitos de formação contínua aperfeiçoamento, reciclagem, formação em serviço, desenvolvimento de professores e desenvolvimento profissional, tem sido utilizado de um modo equivalente aliás como corroboram Nóvoa (2000), Marcelo (1999), Perrenoud (2002), Flores (2000), Campos (2002), Maia (2008), será, portanto, necessário esclarecê-los. Mesmo porque, a própria autora se insere numa condição de contradição, apresentando, após seu longo estudo de caso, inúmeras referências de autores “*nomeados*”, como os elencados acima, quando finaliza seu livro com a seguinte conclusão:

Resumindo, a congruência perante si próprios e os outros- sejam eles alunos, professores, instituição, ou mesmo a sociedade; a humildade, fruto da reflexão - para aceitarmos erros e limites; e a inquietude constante - como dizia Ana, a Coordenadora da Gestão Flexível: “sou uma pessoa de um ponto de interrogação na testa” - que nos leva a desejar evoluir, talvez seja algumas das bússolas imprescindíveis ao percurso individual de construção do desenvolvimento profissional de cada um de nós (Maia, 2008, p.192).

Não por acaso, com o seu estudo de caso, deixa o leitor com várias interrogações sobre os diversos aspectos do papel da formação docente e, ainda, apresenta outro fato interessante de análise, onde afirma, “perdendo o controle sobre os meios, os processos e os objectivos que subjazem ao seu trabalho, para além da intensificação desse mesmo trabalho, “*proletariza-se*” a profissão” (Maia, 2008 p. 27, grifos da autora).

Paralelamente a essa discussão, norteada pelos estudos de Maia (2008), está a ideia mobilizada por Imbernón (2011), a partir da qual aponta sobre o contexto do trabalho do magistério, frente às demandas para o século XXI. Para ele, o trabalho do professor se torna algo complexo e diversificado. Hoje, a profissão, segundo o autor, já não é a transmissão de um conhecimento acadêmico ou a transformação do conhecimento comum do aluno em um conhecimento acadêmico. “A profissão exerce outras funções: motivação, luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relação com estruturas sociais, com a comunidade [...]. E é claro que tudo isso requer uma nova formação: inicial e permanente” (Imbernón, 2011, p. 14).

Em relação a esse novo projeto, de “*ser professor*”, para atender às demandas do Relatório Delors (1999), a formação dos professores seguirá propostas de

aspectos éticos, coletivos, comunicativos, comportamentais, emocionais..., todos necessários para se alcançar uma educação democrática dos futuros cidadãos. Assim, começou-se a valorizar a

importância do sujeito, de sua participação e, portanto, também a relevância que a bagagem sociocultural (por exemplo, a comunicação, o trabalho em grupo, a tolerância, a elaboração conjunta de projetos, a tomada de decisões democrática etc.) assume a educação. É claro que convém esta alerta para impedir que se trate de uma redefinição dos sistemas econômicos e de regulação do mercado para introduzir elementos que pode supor uma autonomia educacional vigiada, autorizada, ou uma colegialidade artificial. Ou, de qualquer modo, para evitar que se façam concessões em autonomia (decisões políticas educativa, gestão autônoma, currículos contextualizados...) e para continuar fortalecendo uma verdadeira participação coletiva profissional (Imbernón, 2011, p. 11-12).

Essa necessária renovação da instituição educativa, juntamente com a nova forma de educar, uma educação permanente, requer uma redefinição importante na formação docente, onde “suas principais características seriam competência, profissionalismo, devotamento. Mas supõe-se que apresente outras competências pedagógicas como empatia, autoridade, paciência e humildade” (Shiroma 2007, p. 58).

Em outras palavras, a nova era requer um profissional da educação “*diferente*”, já apontado no Relatório de Delors (1999)

*há de se conciliar uma cultura geral suficientemente vasta, com a possibilidade de dominar profundamente, um reduzido número de assuntos. Esta cultura geral constitui, de certa maneira, o passaporte para uma educação permanente, na medida em que fornece o gosto e as bases para a aprendizagem ao longo de toda a vida* (Delors, 1999, p. 20, grifo nosso).

Nesse contexto, a formação docente, assume um papel que transcende o ensino, que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e “se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão informação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza” (Imbernón, 2011, p. 15).

Parte-se do pressuposto de que essas reflexões são necessárias para constatar as enormes contradições da profissão e tentar trazer elementos para superar as situações perpetuadoras, que se arrastam desde 1990: a *alienação profissional* - por estar sujeitos a pessoas que não participam da ação profissional -, as condições de trabalho, a estrutura hierárquica etc. “A alienação profissional ocorre quando se deseja marginalizar o professor dessa importante função (propor valores),

aumentando o controle do trabalho e “construindo discursos estereotipados” (Appel; Casey, 1992, p.10).

Desenvolveu-se ao longo de todo esse século e em particular nos últimos 30 anos, uma concepção epistemológica da prática como racionalidade técnica ou instrumental, no âmbito educativo. A concepção dos processos de ensino, nessa perspectiva, é vista com os seguintes aspectos, citados por Pérez Gómez (1998, p. 358): uma mera intervenção tecnológica, a investigação sobre o ensino é colocada dentro do paradigma processo-produto, e a concepção do professor/a passa a ter papel de técnico e a formação do docente dentro desse modelo de treinamento é baseado nas competências. E todos esses aspectos são indicadores da amplitude temporal e espacial do modelo de racionalidade técnica.

Nessa nova conjuntura, o império do mercado com as reformas, o professor é revestido de algumas peculiaridades, com ser eficiente e produtivo, mas agora ele não necessita seguir um planejamento rígido, não precisa pautar sua ação por objetivos pré-definidos, pois os objetivos já estão postos. E como ocorre com os trabalhadores de forma geral, também os professores são levados a se aperfeiçoarem continuamente no eterno processo de aprender a aprender. A formação dos professores se dá com cursos de atualização, reciclagem dos mais variados tipos, referidos a aspectos particulares, fragmentais da atividade docente, a maioria deles envolvendo a questão prática do cotidiano. O mercado privado e o setor público, nessa perspectiva, parecem querer um profissional ágil, leve, flexível, que a partir de uma formação inicial ligeira de curta duração e baixo custo. Ao qual, prossegue sua qualificação no exercício docente, lançando mão da reflexão sobre a sua própria prática, apoiado por cursos rápidos, ditos também oficinas, essas recorrendo aos meios informáticos. Com isso a escola foi sendo esvaziada de sua função específica ligada ao domínio dos conhecimentos sistematizados e com isso a formação de professores não ficaria obstante (Saviani, 2021a, p. 448 449).

Continuando esse percurso de análise, sobre o papel do professor e a sua formação, Pérez Gómez (1998, p. 356), explana que

a metáfora do professor/a como técnico aprofunda suas raízes na concepção tecnológica de toda atividade profissional, prática, que pretende ser eficaz e rigorosa. É o que Shön (1983) denomina *a racionalidade técnica* como epistemologia da prática, herdada do positivismo, que prevaleceu ao longo de nosso século e na qual fomos educados e socializados, e na qual continua sendo a maioria dos

profissionais, em geral, dos docentes, em particular (Pérez Gómez, 1998, p. 356, grifos do autor).

Em função do que foi apresentado, o docente se configura como um técnico que deve aprender conhecimentos e desenvolver competências e atitudes adequadas à sua intervenção prática. Assim, coloca-se a racionalidade da prática como uma racionalidade instrumental ou técnica, refaz reestabelecer teorias, papéis e competências que o profissional deve desenvolver, em consequência, o conteúdo e a estrutura dos programas educativos, também são convertidos à essa tendência.

Continuando esse contraponto, por meio das evidências apresentadas por Pérez Gómez (1998), é importante salientar sobre os limites e lacunas dessa racionalidade técnica, como concepção epistemológica da prática educativa, que são explanadas pelo mesmo autor retiradas das ideias defendidas por Schön (1983,1987), onde se evidencia que,

[...] “a realidade social resiste a ser enquadrada em esquemas preestabelecidos de tipo taxonômicos ou procedural. Apesar da tentativa exaustiva durante as últimas décadas, a tecnologia educativa não pode enfrentar as características, cada dia mais evidentes, dos fenômenos práticos: *complexidade, incerteza, instabilidade, singularidade, e conflito de valores*. Tal incapacidade está na própria natureza de sua concepção epistemológica” (Pérez Gómez, 1998, p. 360, grifos do autor).

Seguindo o pensamento do mesmo autor, diante do que foi exposto acima, o autor ainda escreve que a definição de metas e objetivos é um problema ético-político, nunca meramente técnico. Na prática da sala de aula, “a seleção dos conteúdos, a definição dos métodos, os modos de organização do espaço, do tempo, dos alunos e bem como a decisão sobre as formas de avaliação, são sempre em alguma medida decisões ético-políticas e não meramente técnicas” (Pérez Gómez, 1998, p. 361). Nesse sentido, nota-se a importância de refletir sobre a formação docente, e compreender os porquês dos esvaziamentos intelectivos de sua trajetória. Acarreta, por reduzir os professores aos status de técnicos especializados, seguindo passos instrumentalizados dentro do contexto escolar, cuja função é apenas o de implementar os programas curriculares já prontos e pré-concebidos. O professor é visto como um executor de tarefas, um professor técnico, onde o ensino e o processo educativo se transformam também com essa nova realidade.

Em função dessas inquietações observadas, os seus estudos de Pérez Gómez (1998, p. 366-367) expõe alguns autores e seus diferentes posicionamentos quanto

ao ensino, nas diversas tendências pedagógicas. Apresentamos aqui dois desses autores, que se posicionam a respeito da racionalidade técnica.

O primeiro é Schwab, onde expõe que essa interpretação tecnológica do ensino, “conduziu inevitavelmente à fragmentação e atomização do pensamento educativo, a uma lamentável perspectiva do ensino, moralmente empobrecida, e a indigência nas capacidades do professor/a para enfrentar os problemas divergentes de sua prática cotidiana” (Pérez Gómez, 1998, p.366).

O segundo, Fenstermacher (1987), faz uma crítica aos enfoques tecnológicos, quando afirma que, o mesmo, produz “o fenômeno da alienação [...] quando o professor/a, como aprendiz, não se pode possuir o conhecimento, quando, como aprendiz, não lhe é permitido tomar posse dele, assimilá-lo e adaptá-lo a suas circunstâncias particulares” (Fenstermacher, 1987, p. 4).

Nesse sentido, as proposições tecnológicas sobre o ensino e a concepção do professor como técnico, de acordo com esse autor, conduzem inevitavelmente a um fenômeno de alienação. Essa “alienação” é explicada por Pérez Gómez (1998, p. 367), o que “acontece quando o estudante ou docente tem acesso a um conhecimento produzido organizado desde fora, que devem aceitar como tal, sem a possibilidade de recriá-lo, reorganizá-lo e adaptá-lo, à suas situações problemáticas concretas em que se encontram”.

Nessa conjuntura, Imbernón (2011) complementa aquilo que Pérez Gómez (1998) nos elucidou anteriormente

A meu ver, o professor e as condições de trabalho em que exerce sua profissão são o núcleo fundamental da inovação nas instituições educativas; mas talvez o problema não esteja apenas nos sujeitos docentes, e sim nos processos políticos, sociais e educativos. Não se tratou o bastante da função do profissional da educação no campo da inovação, talvez devido ao predomínio do enfoque que considera o professor ou a professora como um mero executor do currículo e como uma pessoa dependente que adota a inovação criada por outros, e à qual, portanto, não se concede nem a capacidade nem a margem de liberdade para aplicar o processo de inovação em seu contexto específico (Imbernón, 2011, p. 21).

Com base no exposto anteriormente, o professor/a não deveria ser um técnico que desenvolve ou implementa inovações prescritas, mas deveria converter-se em um profissional que deve participar ativa e criticamente, no processo de ensino e de aprendizagem, seguindo um “verdadeiro processo de inovação e mudança, a partir de

e em seu próprio contexto, em um processo dinâmico e flexível" (Imbernón, 2011, p.21).

Nessa perspectiva, é necessário considerar desde aqueles autores que se manifestam abertamente defensores de trabalhar e desenvolver na escola e na aula uma proposta ética concreta de justiça, igualdade e emancipação social nos processos de ensino e nos programas de formação dos professores e professoras como: Giroux, Smith, Zeichner, Apple, Kemmis, e até aqueles outros que, desde posições mais liberais, onde defendem a coerência entre princípios, intencionalidades e procedimentos educativos democráticos, sem especificar de antemão um modelo concreto de sociedade. Nessa linha de pensamento estão autores como: Stenhouse, Elliott, McDonald (Pérez Gómez, 1998, p. 373).

Nesse enfoque, a escola e a educação do professor são elementos cruciais no processo de realização de uma sociedade mais justa e para isso, a escola deve propor como objetivo prioritário o cultivo, em estudantes e docentes, a capacidade de pensar criticamente sobre a ordem social. Nessa perspectiva, "o professor/a é considerado como um intelectual transformador como claro compromisso político, de provocar a formação da consciência dos cidadãos na análise crítica da ordem social da comunidade que vive" (Pérez Gómez, 1998, p.374). Nesse sentido, o objetivo dos programas de formação docente é preparar professores/as que tenham perspectivas críticas sobre as relações entre a escola e as desigualdades sociais e um compromisso moral para contribuir para a correção de tais desigualdades mediante as atividades cotidianas na aula e na escola.

Continuando esse percurso teórico, Pérez Gómez (1998) menciona que os programas de formação do professor(a), dentro do enfoque de crítica e reconstrução social, enfatiza-se três aspectos fundamentais:

-*Em primeiro lugar*, a aquisição por parte do docente de uma bagagem cultural de clara orientação política e social. Assim, as disciplinas humanas (língua, história, política, cultura etc.) são considerados o eixo central dos conteúdos de uma parte importante de seu currículo de formação. - *Em segundo lugar*, o desenvolvimento de capacidade e reflexão crítica sobre a prática, para desmascarar as influências ocultas da ideologia dominante na prática cotidiana da aula, no currículo, na organização da vida na escola e na aula, nos sistemas de avaliação etc. -*Em terceiro lugar*, o desenvolvimento das atitudes que requer o compromisso político do professor/a como intelectual transformador na aula, na escola e no contexto social [...] (Pérez Gómez, 1998, p. 374, grifos do autor).

Evidencia-se, nesse recorte, que “a educação no sentido amplo, cumpre uma iniludível função de socialização, desde que a configuração social da espécie se transforma em um fator decisivo da hominização em especial da humanização do homem” (Pérez Gómez, 1998, p.13).

O movimento de análise conduz para o entendimento de que a função educativa da escola, nessa perspectiva, imersa na tensão dialética entre reprodução e mudança, oferece uma contribuição complexa, mas definida, por utilizar o conhecimento, também social e historicamente construído e condicionado, como base de análise e compreensão, para ir

além das aparências superficiais do - *status quo* real - assumindo como natural pela ideologia dominante -, o verdadeiro sentido das influências de socialização e os mecanismos explícitos ou disfarçados que se utilizam para sua interiorização pelas novas gerações. Deste modo, explicitando o sentido das influências que o indivíduo recebe na escola e na sociedade, pode oferecer àquela espaços adequados relativa autonomia para a construção sempre complexa e condicionada do indivíduo adulto (Pérez Gómez, 1998, p. 22, grifos do autor).

As colocações acima permitem pensar que sem ter a compreensão do que se faz, a prática pedagógica é uma reprodução de hábitos e pressupostos dados, ou respostas que os professores dão a demandas ou ordens externas. Conhecer a realidade herdada, discutir os pressupostos de qualquer proposta e suas possíveis consequências é uma condição da prática docente ética e profissionalmente responsável.

As teorias e o pensamento educativo se apresentam, em muitos casos, como legitimadores de realidades e projetos com uma autoridade técnica, que oculta as dimensões éticas, sociais, pedagógicas e profissionais dos fatos e usos no sistema educativo. “Talvez o maior desafio seja transformar a relação quase esquecida entre universidade, formação docente e escola pública numa relação lembrada, viva e, por isso, em movimento” (Fávero; Tonieto, 2010, p. 103, grifos do autor).

Os aspectos acima mencionados favorecem que é necessário,

repensar a educação no Brasil implica em considerar esses novos atores, os limites de intervenção da política educacional, a compreensão do Estado, entendido como expressão da correlação de forças contraditórias, estendendo-o para além dos limites da classe dominante, pela força e pelo consenso, ou seja, hegemonia encouraçada de coerção. Trata-se, portanto, de recuperar, em Gramsci (1984), a noção de estado ampliado (integral)

compreendendo a articulação entre a sociedade civil (sistema privado de produção e aparelhos ideológicos de hegemonia) e a sociedade política, o que remete a luta pela garantia de uma formação inicial e continua solo sólida (Dourado 2001, p. 55).

As colocações acima permitem pensar que é salutar resgatar a discussão sobre formação dos professores, articulando-a à profissionalização, mesmo diante da complexa conjuntura estrutural do capital. Apesar de muitos espaços e agências se predisporam a assumir a formação docente, em virtude das profundas transformações vivenciadas pelo mundo do trabalho e da produção, resultantes das macropolíticas estabelecidas mundialmente e, ainda, do redimensionamento, da automação e da modernização do processo produtivo, o resultado, contraditoriamente, tem sido a redução de postos de trabalho, a exigência de qualificação e formação continuada, cuja implicação mais severa tem sido a tendência mundial de desemprego estrutural (Dourado 2001, p. 55).

É claro que esta crise, apontada anteriormente por Dourado (2001), é particularizada e singularizada, seguindo o formato das mudanças econômicas, sociais, políticas e ideológicas, que afetaram e ainda continuam afetando de forma, direta e intensamente, os diversos países que fazem parte dessa mundialização do capital.

Sobre essas questões de mutações no mundo do trabalho e na concentração tecnológica das forças produtivas atuais, além dos elementos imperativos da doutrina econômica neoliberal, Antunes (2001, p. 26) faz a seguinte afirmação: “Mas é decisivo perceber que há um conjunto abrangente de metamorfoses e mutações que vêm afetando a classe trabalhadora, nesta fase de transformações no mundo produtivo dentro de um universo em que predomina elementos do neoliberalismo”.

É por esse motivo que este estudo apresenta, por meio do materialismo histórico e dialético, elementos do meio social, econômico e político, onde por intermédio da dialética, é possível perceber que essas mutações no mundo do trabalho, culminará na estrutura organizacional escolar e, por fim, nos modelos para a formação dos professores no século atual.

Assim, o que resta das considerações até agora empreendidas, sobre a formação de professores/as é que “a luta pela garantia de um padrão de qualidade social, na formação dos professores deve ser alvo a ser perseguido e deve contar com o estabelecimento de novas interlocuções com a sociedade civil organizada” (Dourado 2001, p. 55).

Caso contrário, se essas discussões não acontecerem, se estudos não forem realizados para denunciar essas lacunas, ficaremos com a sensação de desencanto na educação, conforme o que apresenta Pablo Gentili (2008) em sua obra, onde “*Desencanto e Utopia -A educação no labirinto dos novos tempos*” frente a

A instabilidade e as crises econômicas, associadas ao baixo investimento em educação, têm submetido os professores latino-americanos a mais absoluta precariedade de trabalho. Em muitos países da região, os docentes da educação primária vivem abaixo da linha da pobreza. São pobres que precisam educar outros pobres num contexto de empobrecimento progressivo das condições de ensino (Gentili, 2008, p. 45).

Ou seja, não se investe em educação e muito menos na formação dos professores, ao qual elevada ao nível técnico, não se vê a necessidade de investimento no processo intelectivo da formação docente. A precariedade se instaura em todos os âmbitos da educação, onde o ensino é afetado por consequência da falta de formação e de possibilidades financeiras para procurar meios para ela. Com os baixos salários, o repertório cultural do professor fica restrito ao mesmo material disposto ao aluno. O acesso ao patrimônio cultural da humanidade, o museu, o teatro, o cinema, e livros, entre outros é um campo de disputa de classes em pleno século XXI. Nessa empreitada, Libâneo (2011) afirma que “a desvalorização econômica e social do magistério, além de comprometer os *status* social da profissão, também retira o *status* acadêmico dos campos de conhecimento que lhe correspondem, tornando o ensino uma linha de pesquisa menos “nobre”” (Libâneo, 2011, p. 92, grifos do autor).

As descobertas prévias, nos parágrafos anteriores e as supracitadas agora, levantam a poeira das discussões, onde todos os educadores críticos, são de algum modo, “desafiados a repensar objetivos de processos pedagógicos-didáticos em sua conexão com as relações entre educação e economia, educação e sociedade técnico-científica-informacional, para além dos discursos contra o domínio do mercado e a exclusão social” (Libâneo, 2011, p. 63).

As colocações aqui apresentadas, são congruentes com as outras seções desta pesquisa, pois abrangerá na sua conjuntura, que ajudará nas análises, sobre os moldes de formação docente, conduzidas para os professores para o século XXI, especificamente aqueles que são analisados nesse estudo, sobre o “Formadores em Ação (GE-Grupo de estudos)” do Estado do Paraná, entre os anos de 2020 a 2024.

#### **4. O PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DO ESTADO DO PARANÁ - “FORMADORES EM AÇÃO” (GE - GRUPO DE ESTUDOS - 2020-2024)**

Esta seção busca apresentar e analisar a Formação continuada de Professores do Estado do Paraná - “Formadores em Ação” (GE-grupo de estudos), que a Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED/PR) dispõe aos professores, orientando o trabalho pedagógico em sala de aula, com recorte entre os anos de 2020 a 2024.

Na sequência, buscou-se, também, apresentar uma análise das Resoluções e da Instrução Normativa que regem esse modelo de formação e, por fim, levar o leitor à reflexão, sobre a atual configuração do “Formadores em Ação” e provocar inquietações sobre o anseio de uma Formação Docente voltada para o saber historicamente constituído e acumulado pela sociedade, para que se possa refletir contra as propostas de ensino hegemônicas e burguesas.

Diante do exposto, a presente seção encontra-se organizada em duas subseções principais: 4.1. Contexto da formação docente do programa: “Formadores em Ação”, na qual se apresenta uma síntese do contexto histórico desse modelo de formação, sua intencionalidade e os pilares que o fundamentam. Além disso, procura-se mostrar o porquê participar do “Formadores em Ação”, apresentando um dos motivos que os professores ou pedagogos terão para a decidir sobre a sua participação no curso.

A segunda subseção se intitula da seguinte forma: 4.2 Os documentos para o “Formadores em Ação” e as novas exigências para ser professor formador e cursista, onde se lança um olhar crítico sob os documentos (resolução e instrução normativa) da Rede Estadual paranaense, no que evidencia o contexto ideológico que fundamenta tal organização de ensino e suas consequências para a formação dos professores. Essa subseção ainda está subdividida em três partes: sendo a primeira, 4.2.1. Análise da Resolução SEED n.º 4.817/2021 e a segunda 4.2.2 Análise da Instrução Normativa n.º 001/2023- DEDUC/SEED e a terceira 4.2.3, com a análise da Ementa do “Formadores em Ação” (2024) para a formação do pedagogo.

Nessas três partes ou unidades, da subseção 4.2, realizam-se análises mais elaboradas e detalhadas dos documentos, sob uma visão crítica, do ponto de vista de

vários autores, tratando da nova configuração desse modelo de formação docente, com vistas a atender às novas demandas de acumulação e reprodução do capital.

#### **4.1 Contexto da formação docente do programa “Formadores em Ação”**

O Formadores em Ação, começou em julho de 2020, com apenas 4 temáticas, voltadas a disciplinas de: Língua Portuguesa, Matemática, Biologia e Ciências. Em outubro desse mesmo ano, começou a crescer, e as temáticas das disciplinas de História, Geografia e Química entraram no programa também. Em 2021, além de ser criado um roteiro específico para os pedagogos, os outros componentes curriculares também ganharam seu espaço no GE (grupo de estudos), expandindo, com o intuito de trocas e aprendizados.

No ano de 2022, a formação ganhou bastante espaço e os idealizadores viram a necessidade de formar os professores que são tutores, daí o surgimento da: Escola de Formação Continuada Formadores em Ação. No começo desse mesmo ano de 2022, aconteceu a primeira formação presencial para tutores e formadores do GE. Foram introduzidos muitos outros temas, entre eles PMA (Programa Mais Aprendizagem), Educação Especial, Robótica e as Trilhas de Aprendizagem, foram acrescidos nesse modelo de formação.

Em setembro de 2022, em Foz do Iguaçu, foi realizado o I Congresso de Formadores, onde trouxe, além da formação por meio de oficinas, um espaço, durante o congresso no qual “alguns” dos cursistas apresentaram suas “Boas Práticas” (relatos das experiências de sala de aula).

Em 2023, começaram batendo recordes, de inscritos e de temáticas (Também com análise dos documentos, veremos o porquê de tanto inscritos). Até o ano de 2023, o Programa “Formadores em Ação” conta com 58 temáticas, estendendo-se por toda a rede estadual do Paraná.

A finalidade foi ofertar a formação continuada em serviço aos professores e pedagogos, nomeou-se: o “Formadores em Ação”: um Grupo de Estudos, chamado de GE, que prioriza e oportuniza a troca de experiências entre pares, trazendo o próprio professor e pedagogo da rede para ser tutor e compartilhar discussões e aprendizagens.

A ideia transmitida pelo GE é: fazer com que o professor e o pedagogo, por meio da troca de experiências e do trabalho colaborativo, possam ressignificar a sua

prática pedagógica, adotando metodologias ativas e recursos tecnológicos para aperfeiçoá-la, com o intuito de uma aprendizagem por parte dos alunos mais significativa.

Em seus traços mais gerais é possível dizer que a escola, com vistas do modelo de uma “empresa”, assume o seu papel da era da flexibilidade e articula um conjunto de elementos de continuidade e de descontinuidade em relação ao empreendimento taylorista. Ela se estrutura com base em uma organização do trabalho que, segundo Antunes (2020),

[...] resulta da introdução de técnicas de gestão da força de trabalho próprias da fase informacional; desenvolve uma estrutura produtiva mais flexível, recorrendo frequentemente a deslocalização produtiva, à terceirização; utiliza-se do trabalho em equipe, das “células de produção”, dos “times de trabalho”; além de incentivar, de todos os modos, o “envolvimento participativo”, que preserva, seus traços essenciais, os condicionantes anteriores apresentados. Desenha-se, então, uma nova forma de organização e controle do trabalho cuja finalidade central é, de fato, a intensificação do processo laborativo, como ênfase também no envolvimento qualitativo dos trabalhadores das trabalhadoras, em sua dimensão cognitiva, procurando reduzir o mesmo eliminar os espaços de *trabalho improdutivo*, que não criam valor, sobretudo nas atividades de manutenção, acompanhamento, inspeção de qualidade etc. funções que passaram a ser diretamente incorporadas ao trabalhador *produtivo* (Antunes, 2020, p. 107, grifos do autor).

Desse modo, como o apontado acima, reengenharia os postos de trabalho, para que os novos discursos deem lugar para o aumento da produtividade, ‘qualidade total’, ‘metas’, ‘competências’, ‘parceiros’ e ‘colaboradores’ são partes constitutivas do ideário e da pragmática cotidiana da ‘empresa moderna’ e que adentraram o espaço escolar e a formação dos professores, onde “o trabalho em equipe, a transferência das responsabilidades de elaboração, anteriormente realizada pela gerência científica e agora interiorizada na própria ação dos trabalhadores” (Antunes, 2020, p. 107-108).

Para encerrar essa subseção, vale fazer a menção, daquilo que preconiza no Artigo 61 da LDB9394/96 e suas Leis complementares, sobre a formação dos profissionais da educação básica, temos como referência os parágrafos que se seguem e nos apontam o seguinte:

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem

como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009) I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009) II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009) III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009) (Brasil, 1996, grifos nosso).

Evidencia-se nesse recorte que a formação profissional pela lei, integra o desenvolvimento de processos formativos e reflexivos, como afirma a LDB 9394/96 e suas Leis complementares, esse modelo, objeto de análise dessa pesquisa o “Formadores em Ação” está longe de promover uma formação sólida básica, que seja capaz de promover atos reflexivos e tampouco interativos por parte dos profissionais. Pois, assistimos a um modelo de formação de professores enraizado nos modelos neotecnicistas, sem o intuito de promoção do desenvolvimento tecnológico científico, e sim como uma forma de controlar mais as ações do professor do que de desenvolver o seu intelecto. A formação sólida que propiciaria os conhecimentos dos fundamentos científicos e sociais, fica atrelada apenas à troca de experiências de “dinâmicas” que foram aplicadas em sala de aula.

Para se fazer uma análise crítica é preciso conhecer o objeto a ser estudado, também é preciso entender as suas finalidades e intencionalidades, assim temos os seguintes pilares que fundamentam o Programa “Formadores em Ação”, expostos no site da Secretaria da Educação do Estado do Paraná, começando com a sua missão, visão, valores, formação entre pares, crença no desenvolvimento de pessoas, valorização da prática e compromisso com a diversidade.

Nessa conjuntura, seus pilares são

**Missão:** Promover a melhoria da aprendizagem e o protagonismo dos estudantes por meio de formação continuada, pautada na valorização de saberes e troca de experiências, entre os profissionais da educação do Paraná. **Visão:** Institucionalização do GE enquanto política pública até 2024. **Objetivo:** Tornar-se referência nacional em formação continuada entre pares. Ampliar a oferta de temas para que contemplam as diversas realidades escolares. Promover espaços para a divulgação e compartilhamento de boas práticas. **Valores:** Construção colaborativa: trabalhamos juntos, realizando, com empatia, a escuta ativa dos profissionais da educação e unindo o que há de melhor em cada um para desenvolver formações de qualidade. **Formação entre pares:** a troca de experiências e o compartilhamento

de saberes são as bases da nossa aprendizagem contínua. **Crença no desenvolvimento de pessoas:** o acompanhamento e feedback contínuo são nossos principais meios para o desenvolvimento de lideranças que atuarão nas diferentes esferas da educação. **Valorização da prática:** a implementação é a essência do GE, sendo realizada a partir de materiais formativos que unem teoria e prática. **Compromisso com a diversidade:** sabemos que a realidade das escolas paranaenses é diversa e buscamos contemplar toda essa diversidade em nossas formações. Excelência na formação: buscamos a qualidade da formação, atentando-nos aos detalhes, com a certeza de que só será alcançada a partir da construção colaborativa (Paraná, SEED, 2020, grifos nossos).

Observa-se durante todo o texto descritivo dos pilares que fundamentam esse programa, a busca na formação de professores aptos a executar e a realizar tarefas, utilizando como método, unicamente, a formação entre pares, afirmado que se compromete e respeita a diversidade. Todavia, a reflexão que fazemos é a seguinte: como se comprometer com a diversidade, promovendo um único método de formação?

Sobre essa reflexão como problema, Gramsci responde em parte essa questão, ao refletir que:

[...] Isto significa que um grupo social, que tem uma concepção própria o mundo, ainda que embrionária, que se manifesta na ação e, portanto, descontínua e ocasionalmente – isto é, quando tal grupo se movimenta como um conjunto orgânico – toma emprestada a outro grupo social, por razões de submissão e subordinação intelectual, uma concepção que lhe é estranha (Gramsci, 1978, p. 15).

Conforme a visão do autor supracitado, percebe-se a partir do Programa “Formadores em Ação”, a formação de professores com uma nova concepção de educação, na qual o movimento intelectivo fica subordinado às questões atreladas ao capital. Como a autora Francioli (2005), já em suas observações apontava que

A atomização do trabalho pedagógico inibe as forças intelectuais do professor, já que a produção intelectual, o conhecimento, concentra-se a serviço do capital e confronta-se com o trabalhador como força estranha e dominadora; a mecanização do trabalho docente expropria o saber do professor sobre suas ações pedagógicas, tornando-o incapaz de pensá-lo e concebê-lo na sua totalidade; a desqualificação docente priva-o do debate das grandes questões sociais: salários, desemprego, guerras, transformando o espaço escolar em espaço do silêncio, da aceitação e do conformismo; a forma como o sistema educacional atende às necessidades do capital, obriga o professor a um trabalho cansativo, apático, indiferente, condicionando-o a produzir algo que lhe permita ganhar a vida. Quando o sistema exige mudanças de concepções, de metodologias – e isto ocorre, quase sempre, a cada

mudança de governo – do educador exige-se a mudança de sua prática pedagógica e o cumprimento da nova ordem estabelecida (Francioli, 2005, p. 48).

Como identificado acima, o espaço escolar está a serviço do capital e, cada vez mais, vem atomizando o trabalho do professor e as suas relações pedagógicas, tornando-o incapaz de pensar e de conceber a prática docente na sua totalidade. Assim, o capital desqualifica o trabalho do professor e, por fim, inibe as suas forças intelectuais, já que a mecanização do trabalho docente expropria o saber do professor sobre as suas ações pedagógicas.

A formação proposta por esse programa é destinada a professores e pedagogos (QPM e PSS), atuantes nas escolas, Núcleos Regionais de Educação (NRES), Secretaria de Estado da Educação (Seed-PR) da rede estadual do Paraná. Os encontros acontecem semanalmente, de forma síncrona, via *Google Meet*, no dia e horário escolhido pelo cursista no momento da inscrição. Durante o ano, acontecem 3 jornadas, uma a cada trimestre. Cada professor pode cursar 01 tema por jornada. E a cada jornada ocorre a implementação dos estudos, que é obrigatória, para os componentes curriculares, a implementação deve ocorrer obrigatoriamente em sala de aula (na Rede Estadual do Paraná).

No entanto, existem alguns componentes específicos para os professores e pedagogos atuantes nos NRES e na Seed-PR. Tanto para cursistas quanto para formadores, a carga horária é de 40 horas por jornada. E para critérios de certificação, é necessário obter 75% de presença nas reuniões e realizar as atividades avaliativas propostas.

Para os professores e pedagogos QPM, o GE - Formadores em Ação também é um dos critérios para a distribuição de aulas de 2024. A Instrução Normativa 001/2023 - DEDUC/SEED, que regulamenta a Hora Atividade, apresenta, de forma específica, cada caso. O Ofício Circular nº. 014/2023 – DEDUC/SEED, que trata do assunto sobre a Certificação e classificação para distribuição de aulas 2024, traz o seguinte registro para os professores sobre a relevância na participação de um Grupo de Estudos, conforme segue:

Justifica-se, portanto, a relevância de um Grupo de Estudos que traz de um lado a cultura ligada aos campos epistemológicos, disciplinares e aos contextos sociais; e de outro, a cultura referente às organizações educativas, aos professores e aos alunos, na sua dimensão real. A partir do disposto acima, o processo de distribuição de aulas para o

ano letivo de 2024 terá como um dos critérios de classificação a participação no Grupo de Estudos Formadores em Ação, totalizando, no máximo, 80 horas certificadas em 2023 (Paraná, SEED, 2023b).

Após a exposição daquilo que preconiza o ofício circular, conforme apresentado acima, podemos compreender melhor a quantidade recorde de inscritos nesse tipo de formação. Isso nos leva a entender que, o que ocorre não é o sucesso e o despreendimento da formação no GE, mas ocorre uma manipulação ao propor que no ano subsequente, aqueles que participaram do GE e tem certificação poderão contar na distribuição de aulas e na escolha de turmas. Isso, de certa forma, faz com que muitos dos professores sejam obrigados a participar de tal formação, por conta de tais requisitos.

Compreender quais são os fatores que contribuem para a manutenção e formação de professores, somado a outras questões, leva a entender que a escola, como todas as demais instituições existentes em nossa sociedade, está inserida na lógica do capital, nessa perspectiva, Martins (2010) dispõe que,

Para fazer essa análise teórico-metodológica, fundamentei-me na concepção materialista histórica e dialética para dar sustentação à pesquisa, que objetivava compreender quais eram os fatores que contribuíam para a manutenção da alienação no trabalho do professor. Ao me debruçar sobre as leituras teóricas, tinha que apreender o conceito de alienação definido pela teoria marxista, isto é, compreender que o princípio da alienação está centrado na divisão social do trabalho e no surgimento da propriedade privada. Esse entendimento, somado a outras questões que foram se esclarecendo, levou-me a concluir que a escola, como todas as demais instituições existentes em nossa sociedade, está inserida na lógica do capital [...] (Martins, 2010, p. 143).

Refletir sobre o seu próprio aprendizado e se tornar consciente sobre sua ação-reflexão-ação. Esses são os pontos que podem ser trabalhados e potencializados quando os professores, pensam realmente de fato em sua formação. A formação nesse molde (Formadores em Ação) é feita em grupos (Aprendizagem por Pares - metodologia ativa), onde há a troca de experiências, não há, portanto, um aprofundamento dos conteúdos e temas abordados e muito menos um especialista, que já fez estudos de caso, a respeito do que é tratado.

O conhecimento científico, nessa perspectiva, fica atrelado a recortes de alguns textos, de autores também escolhidos e selecionados pela SEED. Percebe-se que o conhecimento, nesse tipo de formação, é fragmentado e superficial, sem base epistemológica para o aprofundamento do científico. O que é discutido em grupo, é o

que todos já sabem, ou o que todos devem seguir ou fazer, pois os roteiros já vêm prontos e pré-estabelecidos, organizados por intermédio de Ementas da própria SEED.

O professor formador é intitulado como tutor, e a coordenação que acompanha esse molde de formação é intitulada como Técnicos pedagógicos. Nesses termos retornamos à análise quando recorremos à concepção de escola tecnicista, cujo modelo de professor aproxima-se do Projeto Formadores, no qual o professor formador tem a função de passar as informações, orientar o cursista, esclarecer dúvidas relativas ao estudo da disciplina pela qual é responsável e que atenda às especificidades e aos programas e cursos propostos. O professor formador tutor tem como função ser um intermediador entre o cursista e o material pedagógico disponibilizado pela SEED.

Observamos que o objetivo desse modelo de formação é o de obter mais um controle de informações do que desenvolver o conhecimento científico e epistemológico, conforme aquilo que consideram Molina e Rodrigues (2020):

Nessa ótica, a política educacional pode ser considerada uma estratégia estatal, cuja finalidade é atender as necessidades existentes na sociedade, o que, por consequência, acaba tornando-a uma política descompromissada com a formação integral e crítica dos educandos. Não obstante, a política educacional, voltada para a escola pública, serve de mecanismo controlador da sociedade, atendendo aos interesses estatais sob a ótica do capital (Molina; Rodrigues, 2020, p.44).

Assim sendo, ao levarmos em consideração os prejuízos que o conhecimento produzido de modo fragmentado traz, principalmente quando dissocia cada fragmento de conhecimento do contexto em que emerge, criando-se um conhecimento limitado, desagregado, e até mesmo antagônico, faz-se necessário investir em uma análise crítica desse molde de formação, para então, lidar com essa realidade tão complexa que impera na educação, atualmente.

E para tal reflexão, utilizaremos autores como: Dermeval Saviani, Antônio Gramsci, Althusser, Marx, Ricardo Antunes, Bernard Charlot, Mészáros, Imbernon, Libâneo, Pérez Gómez, Gimeno Sacristán, Dourado, Shiroma, Giovanni Alves, dentre outros, não menos importantes, que se farão presentes para gerar reflexões, realmente relevantes, que chegam a ultrapassar os contextos escolares, e que são muito importantes e inerentes à formação humana como um todo.

#### **4.2 Os documentos para o “Formadores em Ação” e as novas exigências para ser professor formador e cursista**

Seguindo o percurso de nossas análises, verificamos ao longo das seções anteriores que as políticas e as reformas educacionais implementadas na educação básica do Brasil privilegiam uma formação educacional voltada para atender às necessidades do mercado de trabalho (flexibilidade, adaptabilidade e empregabilidade), ofuscando as propostas de um ensino para o desenvolvimento humano, que possibilite a formação de um sujeito social, conhecedor de si mesmo e das relações socioculturais que o cercam. Nesse sentido, vale dizer que “educar não é mera transferência de conhecimentos, mas sim a conscientização e testemunho de vida. É construir, libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo que a história é um campo aberto de possibilidades” (Mészáros, p. 13, 2008).

Nessa perspectiva, compreender os documentos, as resoluções e a Instrução Normativa, e desvelar suas intencionalidades, faz parte do nosso compromisso, como educadores e pesquisadores que se empenham por uma formação humana *omnilateral* - Desenvolvimental e completa – e, por conseguinte, uma formação docente “sólida”, contrária à formação unilateral, que tende a contemplar apenas a formação para o mercado. Nesse contexto de formação *omnilateral*. Manacorda (1999) exemplifica muito bem a esse respeito,

Considerando que, enquanto cada animal é, por sua natureza, logo e sempre, unilateralmente si mesmo(a pulga é logo e sempre pulga, o pássaro, pássaro, e o cachorro, cachorro, seja qual for o destino que a sua breve vida lhe reserva), somente quebrou os vínculos da unilateralidade natural e inventou sua possibilidade de tornar-se outro e melhor, e até onilateral; considerando, outrossim, que esta possibilidade, dada apenas pela vida em sociedade, foi até agora negada pela própria sociedade à maioria, ou melhor, negada a todos em menor ou maior grau, o imperativo categórico da educação do homem pode ser assim enunciado: *Apesar de o homem lhe parecer, por natureza e de fato, unilateral, eduque-o com todo empenho em qualquer parte do mundo para que se torne omnilateral* (Manacorda, 1999, p.360-361, grifos do autor).

Conforme o exposto, nosso empenho nesta pesquisa é desvelar a contradição que impera na formação docente para atender às demandas da escola nos dias de hoje. Pois, as transformações da organização do trabalho apresentadas no discurso oficial e a legislação vigente explicam a forma com a qual a escola está se modulando

(uma escola flexível), na medida em que a ofensiva do neoliberalismo avançou no fim dos anos de 1990 no Brasil, ocorreu uma “mutação escolar que as forças econômicas e políticas dominantes exigem.

Nesses termos, a referência ideal da escola passou a ser o “*trabalhador flexível*” [...], quer que o assalariado utilize as novas tecnologias [...] e um controle baseado no cumprimento de metas (Laval, p. 40, 2019, grifos do autor). Nesse sentido, o “abuso econômico e social se casa com o [...] político, proliferando uma modalidade de modernização dependente que atinge os níveis mais profundos da consciência da pessoa e do controle ativo dos dinamismos da sociedade massas” (Fernandes, 2009, p.132).

Nessa perspectiva de estudos, seguimos nesta subseção com as análises da Resolução SEED nº 4.817/2021 e da Instrução Normativa N.º 001/2023 – DEDUC/SEED, para a compreensão dos fatores e das evidências, já apresentadas por alguns autores, nesses parágrafos desta subseção.

#### 4.2.1 Análise da resolução SEED Nº 4.817/2021

À esteira do que foi abordado nas seções anteriores desta pesquisa, podemos perceber que a formação docente passa por novas exigências educacionais, pedem as universidades e cursos de formação para o magistério um professor capaz de ajustar sua didática às novas realidades da sociedade do conhecimento do aluno, dos diversos universos culturais e dos meios de comunicação.

Esse “novo professor” precisaria, no mínimo, de uma cultura geral mais ampliada, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio na linguagem informacional, saber usar os meios de comunicação e articular as aulas com as mídias e multimídias. Nota-se que, diante dessas novas exigências, há também “novas” tarefas pela frente, a partir das quais será preciso resgatar a profissionalidade do professor, reconfigurar as características de sua profissão na busca da identidade profissional, fortalecendo lutas sindicais por salários dignos e condições de trabalho. Além disso, é preciso ampliar o leque de ação dos sindicatos envolvendo também a luta por uma formação de qualidade, de modo que, a profissão ganhe mais credibilidade e dignidade profissional, fazendo um intercâmbio entre a formação inicial e a formação continuada. É preciso que a formação dos futuros professores se nutra das demandas da prática

e que os professores em exercício frequentem a universidade para discussão e análise de problemas concretos na prática (Libâneo, 2011, p. 12-13).

Com o respaldo nos estudos prévios conduzidos por Libâneo (2011) fica claro a necessidade em retomar o assunto da formação dos professores, esta que deveria estar pautada no desenvolvimento intelectivo, articulando o desenvolvimento profissional, pessoal e o cognitivo. É possível constatar, porém que em pleno século XXI a formação dos professores está pautada a executar tarefas, e nesse sentido, a centralidade na formação dos professores sofre uma desqualificação da universidade como *locus* da formação dos professores. No caso do “Formadores em Ação” o professor tem a função de ensinar o outro, ambos, muitas vezes possuindo o mesmo grau de habilitação.

Dando sequência, Libâneo (2011, p. 10-11) destaca que, estamos em um mundo de intensas transformações científicas e tecnológicas, para o qual os professores precisam de uma formação geral sólida, capaz de ajudá-los na sua capacidade de pensar cientificamente e de colocar cientificamente os problemas humanos. E por outro lado, diante da crise de princípios e de valores, resultantes da densificação do mercado e da tecnologia, do pragmatismo moral ou do relativismo ético, é preciso que a escola contribua para uma nova postura ética e valorativa. De algum modo, ela deverá recolocar valores humanos fundamentais, como a justiça, a solidariedade, a honestidade, o reconhecimento da diversidade e da diferença, o respeito à vida e aos direitos humanos básicos, como suporte de convicções democráticas.

Por isso, hoje, o tema da formação de professores assume no Brasil um desafio, pois, ainda que a questão de fundo continue sendo as políticas públicas e as efetivas condições de funcionamento das escolas públicas, “não há reforma educacional, não há proposta pedagógica sem professores, já que são os profissionais mais diretamente envolvidos com os processos e resultados da aprendizagem escolar” (Libâneo, 2011, p. 9). Nesse sentido,

Setores ligados a órgãos oficiais (Secretaria de Educação, exemplo) imaginam que a utilização das novas tecnologias seria suficiente para formar ou capacitar professores, tornando-os técnicos executores de pacotes de instruções. Também não faltam educadores entusiasmados com a ilusão de que a informação recebida dos meios de comunicação substituiria a necessidade do domínio de conhecimentos (Libâneo, 2011, p. 16).

É verdade que o mundo contemporâneo, principalmente o século XXI, está marcado pelos avanços na comunicação e na informática e por outras tantas transformações tecnológicas e científicas, que intervêm nas várias esferas da vida social, provocando mudanças econômicas, sociais, políticas e culturais, afetando também as escolas e, por fim, a formação docente. Diante dessa conjuntura, apresentamos alguns pontos da resolução SEED nº 4.817 de 13 de outubro de 2021, publicada no Diário Oficial nº. 11038, no dia 15 de outubro de 2021

**RESOLVE:**

Art. 1.º Autorizar a formação de Grupos de Estudo “Formadores em Ação” com os professores da Rede Estadual de Ensino, a fim de ofertar formação continuada por meio de docência colaborativa na modalidade à distância[...] Para compor o quadro de “Professores Formadores” e “Pedagogos Formadores” do Grupo de Estudos “Formadores em Ação”, deverão ser selecionados Professores do Quadro Próprio do Magistério que atuam em instituições de ensino da rede pública estadual de educação (Redação dada pela Resolução 4918 de 19/08/2022) [...] (Paraná, SEED, 2021, grifos nossos).

Na contramão do exposto acima, Shiroma (2002, p. 112) questiona: “Como pretende o Estado melhorar a qualidade da educação cortando verbas, negligenciando a manutenção de infraestrutura adequada, mantendo aviltados salários para os professores, enfim, sendo refratário às condições objetivas das escolas públicas no Brasil?”. A autora responde que a retórica da busca da qualidade da educação choca-se com a concretude dos dados, onde esclare que, se a educação fosse prioridade real do governo, isso se expressaria, no mínimo, na dotação orçamentária.

Há razões para crer que, para o novo profissional do século XXI, a formação teria características de formação geral aligeirada, aproximação mais estreita entre exigências formativas e de produção, apologia da prática e da experiência, desvalorização do saber escolar, primado da socialização profissional sobre qualificações pessoais. Nas colocações de Shiroma (2002, p. 109) “não são necessárias outras fontes para que se evidencie o que nelas está cristalino: a profissão docente no país está a deriva”.

No entanto, seguiremos nossas análises, sobre diferentes bases e fontes para desvelar outras contradições existentes no documento da resolução apresentada. E outro apontamento que fazemos, é sobre a modalidade utilizada “à distância”. Nesse sentido, “os educadores precisariam acompanhar de perto e criticamente propostas

de formação de professores e de programas tipo “*ensino à distância*” aventureados pelo Ministério da Educação” (Libâneo, 2011 p. 22, grifos do autor). Diante do recomendado pelo autor, vamos continuar com a análise da Resolução SEED nº 4.817, de 13 de outubro de 2021, com recorte de outro trecho, onde expõe:

**Art. 7º** Para a seleção dos professores formadores pela Comissão Responsável será necessário cumprir os seguintes requisitos, por disciplina:

- I- apresentar habilidades comunicativas, didáticas e acadêmicas;
- II- conhecer e saber usar recursos básicos de captação de som e imagem com smartphone de forma autônoma;
- III- conhecer a Base Nacional Comum Curricular e os documentos orientadores da rede de ensino do Estado do Paraná (Currículo da Rede Estadual Paranaense e Diretrizes Curriculares Orientadoras para Educação Básica);
- IV- ter conhecimento e habilidades quanto ao uso de dispositivos móveis digitais (*smartphones* e *tablets*), aplicativos e demais ferramentas educacionais digitais, tais como plataformas de comunicação e colaboração e/ou ambientes de aprendizagem virtual[...] (Paraná, SEED, 2021).

As novas tecnologias da comunicação e informação, como observado no trecho em recorte, seriam aplicadas para desenvolver competências cognitivas e operacionais por meio de uma nova racionalidade nos processos de aprendizagem baseada na informática sugerida, o paradigma da qualidade em que o conhecimento implicaria mais sobre o saber fazer do que o saber.

Temos aí um novo cenário, apontado por Antunes (2020), onde

Ao contrário da eliminação completa do trabalho pelo maquinário informacional-digital, estamos presenciando o advento e a expansão monumental do *novo proletariado da era digital*, cujos trabalhos, mais ou menos intermitentes, mais ou menos constantes, ganharam um novo impulso com as TICs, que conectam, pelos celulares, as mais distintas modalidades de trabalho. Portanto, em vez do *fim do trabalho na era digital*, estamos vivenciando o *crescimento exponencial* do *novo proletariado de serviços*, uma variante global do que se pode denominar *escravidão digital*. Em pleno século XXI (Antunes, 2020, p. 32, grifos do autor).

No intuito de complementar as questões acima sobre o trabalho docente, Recorremos à Charlot (2020, p. 108), quando argumenta que essas tecnologias digitais da informação e da comunicação são úteis, facilitam e redefinem nosso acesso à informação e a nossa comunicação pessoal e profissional, pois, trata-se de uma dimensão fundamental e irreversível da contemporaneidade. Mas, também, expõe os

efeitos culturais e pedagógicos em parte contraditórios, pois,

De um lado os professores dispõem de novos instrumentos ou possibilidade de ensino: *smartphones*, computadores, placas eletrônicas, pesquisa no Google, trabalho em grupo a distância, ampliação da conexão escolar, maior possibilidade de uma aula inversa [...] etc. Por outro lado, entretanto, aprender não é a principal atividade dos jovens quando usam o seu computador ou seu *smartphone*: eles trocam mensagens e imagens, mostram-se e mantém se informado sobre as redes, baixam músicas e vídeos mais do que estudam. Às vezes, exploram o universo que lhes interessa, porém é mais frequente procurarem do que se aprofundarem e, sobretudo, seu principal uso acadêmico [...] é “*copiar-colar*”. No entanto, esse método, que permite que se livre mais facilmente das tarefas escolares em casa, constitui o grau quase zero de atividade de aprendizagem, em um universo, contudo, celebrado pelo discurso épico como o da criatividade (Charlot, 2020, p. 108, grifos do autor).

Nesse sentido, o principal desafio pedagógico, para atender às demandas da resolução, seria uma conversão do professor de informações em professor de saber. O mesmo autor ainda afirma que, nenhum professor pode, hoje em dia, rivalizar com o *Google*, na coleta de documentos, gráficos, imagens, fotografias, vídeos etc. Mas explica que ainda é necessário entrar com as palavras corretas no mecanismo de pesquisa, ser “capaz de escolher entre os múltiplos *links* propostos e saber avaliar as informações que são apresentadas - em especial porque, em uma *web* cada vez mais interativa, o *Google* também dá acesso a respostas propostas por quem não tem qualquer competência sobre o assunto”(Charlot, 2020, p. 109, grifos do autor).

Além do que foi exposto acima, o saber é mais do que informação: “é um conjunto de informações articuladas, hierarquizadas, ordenadas, às vezes sistematizadas e que permitem responder a uma questão, resolver um problema, entrar em um universo de significado e sentido” (Charlot, 2020, p.109).

Mas, ao contrário daquilo que foi explanado pelo autor acima citado, sobre o professor do saber, vivemos uma tendência expressa no campo pedagógico à orientação neotecnista que, aliada à transferência de processos organizacionais da empresa privada, compõe um movimento denominado de qualidade total (Libânia, 2011, p. 79).

Nessa perspectiva, percebe-se o volume intenso de estudos críticos em relação a essa concepção de educação integrante do paradigma neoliberal de economia e ao movimento de qualidade total em educação. Entretanto, poucos desses estudos têm se dedicado a investigar os ingredientes de uma proposta de qualidade, voltada para

uma conotação emancipatória em face do atual contexto histórico-social (Libâneo, 2011, p. 79).

Desse modo, a escola de hoje precisa propor respostas educativas e metodológicas em relação às novas exigências de formação postas pela realidade contemporânea, como a capacitação tecnológica a diversidade cultural, alfabetização tecnológica, a super informação, o relativismo ético, a consciência ecológica. Pensar no sistema de informação de professores supõe, portanto, reavaliar objetivos, conteúdos, métodos, formas de organização do ensino, frente a realidade em transformação (Libâneo, 2011, p. 80).

Nesse contexto, de “*novas exigências*”, observaremos outro trecho da resolução

**§ 1º** O Professor Formador e o Pedagogo Formador deverão garantir ao cursista formação que oportunize atingir os fins educacionais da escola e do processo de ensino-aprendizagem, e deverão, enquanto formadores, realizar atividades de suporte pedagógico e orientação educacional para os professores cursistas visando o desenvolvimento profissional das partes envolvidas.

**§ 2º** Para fins desta Resolução entende-se como **Docência Colaborativa a observação, reflexão e partilha pedagógica entre os professores para contribuição no processo de ensino.** (Paraná, SEED, 2021, grifos nossos).

Como observado acima, teremos uma formação baseada na docência colaborativa, ou seja, o professor capacita outro professor, através de partilha pedagógica entre professores, como se isso já nunca tivesse ocorrido nas escolas. Isso não é algo “novo”, em função das exigências do século XXI e das cobranças de um mercado de trabalho “*polivalente*” e “*multifuncional*” e de uma “*escola flexibilizada*”, termos usados pelo autor Antunes (2017, p.104) para descrever as chamadas “*reformas da educação*, desenhadas pelo capital em sua face mais destrutiva”, onde de acordo com o autor, não poderá desenvolver um sentido humanista e crítico.

Nesse mesmo sentido, ser flexível é ser capaz de adaptar, se atualizar constantemente, inovar, ser polivalente. “Mas, superando essa camada, o que conseguimos visualizar nas entrelinhas das narrativas [...] é estar disponível em tempo integral para as empresas: é ser capaz de virar noites, fins de semana e feriados, concluindo e prospectando novos projetos [...]” (Castro, 2019, p. 151).

Diante do exposto, deixar a capacitação dos professores apenas à troca de

experiências, entre pares, para a contribuição no processo de ensino, é apenas um passo, muito curto, de ser uma formação “sólida” (termo explicitado nos capítulos anteriores, presente na LDB 93/94).

Continuando na mesma linha de pensamento, isso ocorre porque a vinculação da política educacional nacional com as diretrizes do Banco Mundial, induziu às reformas educativas no país e tem provocado situações ambivalentes. Por um lado acentua-se a necessidade de uma “*nova qualidade educativa*”, implicando em mudanças nos currículos, na gestão educacional, na avaliação dos sistemas, em especial na profissionalização dos professores e por outro, impõem-se medidas restritivas a investimentos públicos, inclusive a pagamentos de salários e financiamento da formação de professores, por causa das exigências de reorganização do Estado. “Ou seja, quer-se uma educação eficaz e barata, dentro da lógica economicista, o que gera ambivalência entre as intenções declaradas e o provimento das condições efetivas de realização dessas intenções”(Libâneo, 2011, p. 91-92). E por fim, teremos professores formando e capacitando outros professores, apenas com a troca de dinâmicas e de experiências didáticas em sala de aula, para solucionarmos toda a dinâmica da problemática educacional.

Ademais, sigamos na linha de pensamento de Libâneo (2011, p. 49-50), quando expõe que, para enfrentarmos os desafios do avanço acelerado da ciência e da tecnologia, da mundialização da economia, da transformação dos processos de produção, do consumismo, do relativismo moral é preciso fortalecer os movimentos sociais que lutam por melhores investimentos na educação escolar e na formação dos professores. Para isso, no entanto, há muitas tarefas a serem feita e, entre elas a de resgatar a profissionalidade do professor, redefinir as características da profissão, fortalecer as lutas sindicais por salários dignos e boas condições de trabalho.

Envolvendo tudo o que foi apontado anteriormente sobre a formação e o trabalho docente, é necessário, também, lutar por uma formação de qualidade e por uma cultura do profissionalismo, de modo que, a profissão ganhe mais credibilidade e dignidade profissional. E, para que isso ocorra de fato, “é preciso, também, uma ligação maior na formação que se realiza na faculdade com a prática das escolas, *trazendo os professores em exercício para a universidade*, para discussão de problemas comuns” (Libâneo, 2011, p. 50, grifos nosso).

Complementando o exposto pelo autor acima, nessa mesma lógica de pensamento, Shiroma (2002, p.102-103) faz o seguinte questionamento: se “se

procura aprimorar a formação docente, por que impedir a universidade, instituição que vem construindo sólida tradição na área, de oferecê-la?" Logo adiante, veremos que outros autores responderão, a seu modo, à essa questão. Mas, sobre o que não podemos ter dúvidas é que a troca de experiências pedagógicas realizadas nas universidades, é muito mais ampla e com uma vasta e sólida fundamentação teórica, de base científica.

Trata-se da formação do profissional crítico-reflexivo, na qual o professor é ajudado a compreender o seu próprio pensamento e a refletir de modo crítico sobre a sua prática, a ideia é assim definida por Contreras(2002)

Consequentemente, o processo de reflexão crítica permitiria aos professores avançarem para um processo de transformação da prática pedagógica, mediante sua própria transformação como intelectuais críticos, e isso requer, primeiramente a tomada de consciência dos valores e significados ideológicos implícitos nas atuações de ensino e nas instituições que sustentam, e em segundo lugar, uma ação transformadora dirigida a eliminar a irracionalidade e a injustiça existentes em tais instituições. Para isso, é necessário promover entre os professores um tipo de questionamento daquilo que tinham como certo, de modo que hoje se transforma em algo problemático, abrindo-se a novas perspectivas e dados da realidade (Contreras, 2002, p. 165).

Por isso, é necessário resgatar a base reflexiva da atuação profissional, com o objetivo de entender a forma com que realmente se abordam as situações problemáticas da prática. Desse modo, será possível recuperar, como elemento legítimo e necessário da prática de ensino, aquelas competências que, a partir da racionalidade técnica, ficavam subordinadas ao conhecimento científico e técnico, ou excluídas de sua análise e consideração (Contreras, 2002, p.105-106).

Seguindo as considerações de Contreras (2002) teceremos nossas reflexões para desvelar mais um ponto da resolução, no que tange à distribuição de aulas estar atrelada ao Programa “Formadores em Ação”, conforme segue no: **Art. 10. A distribuição de aulas para os professores selecionados estará atrelada ao edital de seleção e à regulamentação da Resolução GRHS/SEED de distribuição de aulas** para o ano vigente (Paraná, SEED, 2021, grifos nossos).

Feitas essas observações, expostas na resolução acima, temos um grande número de inscritos no Programa “Formadores em Ação”, pois muitos professores se viram sem opção ou em uma posição de *obrigatoriedade*, para participar da formação, para que pudessem garantir sua autonomia e direito de escolha de turmas para o ano

subsequente. Em função disso, neste estudo não questionamos o número de participantes, nem nos opomos a eles, haja vista que o Programa “Formadores em Ação” alcançou “com sucesso” o maior número de professores do Estado do Paraná, de acordo com a condição estabelecida na Resolução como pré-requisito para a escolha na distribuição de aulas para o ano subsequente.

#### 4.2.2 Análise da Instrução Normativa N.<sup>º</sup> 001/2023 – DEDUC/SEED

Para a compreensão de como a hora-atividade do professor é estruturada, e de como os momentos de formação e capacitação docente são organizadas nesse contexto, é preciso analisar sua estrutura organizacional, primeiramente de base legal, e a Instrução Normativa N<sup>º</sup> 001/2023, para entender o contexto estrutural que se abarca na atual formação docente intitulada “Formadores em Ação- GE (grupo de estudo)” e o seu tempo destinado à formação e à capacitação. Desse modo, temos, primeiramente, a Lei nº 11.738/2008, que

regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica;

§ 4º Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos (Paraná, SEED, 2008).

Conforme o exposto acima, resta 1/3 (um terço) do tempo, que será destinado à organização das atividades de hora-atividade para o professor. Sendo assim, a hora-atividade é destinada ao professor em exercício de docência para pesquisa, estudo, planejamento, avaliação e outras atividades de caráter pedagógico, a ser efetivada na instituição de ensino e em parceria com a equipe pedagógica, também como um momento de reflexão junto aos seus pares sobre os pontos de atenção que interferem diretamente no processo de ensino e aprendizagem, buscando superá-los. Desse modo observa-se

1. A organização para o cumprimento das horas-atividade a serem desenvolvidas pelo professor em docência, na rede pública estadual de ensino do Paraná, deverá estar em conformidade com o disposto nesta Instrução.
2. As horas-atividade serão destinadas para as atividades relacionadas à docência, ao trabalho conjunto entre professor e pedagogo, para o planejamento docente e à formação continuada em serviço. [...] (Paraná, SEED, 2023a).

Diante das demandas apresentadas acima, veremos que a instrução trará, também, a divisão temporal para as atividades da docência e para as atividades do “Formadores em Ação”, desse modo:

5. O professor que assumir até 19 (dezenove) aulas no mesmo turno deverá, obrigatoriamente, cumprir a hora-atividade no mesmo local e turno das aulas.
6. O professor que assumir aulas em número superior a 19 (dezenove) aulas, no mesmo turno, deverá, obrigatoriamente, cumprir a hora-atividade correspondente até completar a carga horária semanal máxima permitida por turno (aulas + horas-atividade = 25), complementando a diferença em turno contrário, com exceção do turno da noite. [...] (Paraná, SEED, 2023a).

Diante da lógica temporal, apresentada acima, teremos professores, cuja carga horária semanal pode chegar até 19 (dezenove horas em sala de aula), permitido, ainda, o professor atuar por turno com carga horária de 25 horas semanais, incluindo-se nesse período a hora-atividade.

Para compreender a distribuição temporal de aulas, seguiremos o exemplo de um professor que assuma 19 (dezenove horas em sala de aula) terá direito a 6 (seis horas-atividades), totalizando 25 horas semanais de trabalho docente. Seguindo esse exemplo, o professor que participar de um grupo de Estudos do “Formadores em Ação”, terá 2 horas-atividades destinadas a essa formação, para cumprir as atividades relacionadas a ela, dentro da instituição ou local de “*livre escolha*”. Assim temos:

Professor cursista:

- a) Os professores cursistas que participem de 1 (um) Grupo de Estudos Formadores em Ação, independente da carga horária semanal de trabalho, poderão cumprir, em local de livre escolha, até 2 (duas) horas-atividade semanais das previstas para serem cumpridas na instituição de ensino[...]
- b) Os professores cursistas que participem de 2 (dois) Grupos de Estudos concomitantemente, independente da carga horária semanal de trabalho, poderão cumprir, em local de livre escolha, até 3 (três) horas-atividade semanais das previstas para serem cumpridas na instituição de ensino, sendo destinadas para a reunião semanal e/ou realização de atividades previstas pelo Grupo de Estudos, tais como o estudo, o planejamento da implementação das atividades junto aos estudantes[...] (Paraná, SEED, 2023a).

Nesse último caso, apontado acima, foi feita essa abertura temporal e espacial, pois muitos professores que dobram o padrão de carga horária, para 40 horas semanais, por exemplo, realizam o curso após seu horário de aula, e muitos ainda,

escolhem os horários após as 17:15 (no intervalo de tempo das 17:15 às 19:00), período que não choca com horários de aula, pois muitos professores da rede estadual, possuem atuação e demandas de carga horária em mais de uma escola da rede.

Em síntese,

Com a universalização do capitalismo, o que vivemos hoje é a plena “*subsumção da vida ao capital*” o que significa que todos os aspectos da vida foram mercantilizados e submetidos a tirania do tempo abstrato. Em concordância com esse pressuposto, o capital rompeu a distância que separava do tempo do trabalho o tempo livre, ou tempo da vida. Isso foi conseguido com a utilização de múltiplas estratégias, entre as quais sobressai a flexibilização do trabalho, que não é mais do que a ampliação da jornada de trabalho e a volta de reformas de exploração em que impera o mais-valor absoluto, [...] onde se podem submeter vastos contingentes de trabalhadores a ritmos infernais e prolongados de exploração diária (jornada de 15 horas ou mais de trabalho) e sobretudo o emprego da tecnologia eletrônica e digital. Esse aspecto é tão crucial que merece ser tratado com algum detalhe (Antunes, 2019, p. 48- 49, grifos do autor).

De toda a lógica apresentada acima, do exemplo de um professor com 19 (dezenove horas semanais em sala de aula), 2 (duas) horas-atividade são destinadas ao “Formadores em Ação”, como explicitado anteriormente. Nesse caso, teremos então 4 (quatro) horas-atividade restantes para realizar as seguintes atividades expostas na Instrução Normativa N.º 001/2023 – DEDUC/SEED, abaixo:

20. Atividades a serem desempenhadas pelo professor nas horas-atividade:

- a) Elaborar o plano de aula, considerando o material disponível no RCO+ aulas, privilegiando a diversificação de metodologias;
- b) Planejar e definir junto à equipe pedagógica atividades avaliativas, considerando a diversidade de instrumentos e os critérios a serem contemplados;
- c) Participar dos Pré e Pós-Conselhos de Classe;
- d) Realizar o acompanhamento pedagógico, em parceria com a equipe pedagógica, do rendimento da aprendizagem dos estudantes, para definição e redefinição de ações didáticas;
- e) Participar de atividades de estudos e reuniões técnico-pedagógicas promovidas pela instituição de ensino, NRE e/ou SEED;
- f) Planejar junto à Equipe Gestora (Direção e Pedagogos) os momentos de observação em sala de aula;
- g) Receber o feedback formativo, após o momento de observação de sala de aula;
- h) Elaborar a Proposta Pedagógica Curricular, a partir dos documentos curriculares do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, e do RCO+ aulas, observando a integração entre os componentes e unidades curriculares, na perspectiva da área do conhecimento.

i) Analisar, em parceria com o pedagogo, os resultados de aprendizagem dos estudantes e propor intervenções para superação das dificuldades identificadas. [...] (Paraná, SEED, 2023a).

Para além de todas essas demandas apresentadas acima, existem outras que não aparecem explicitadas nos documentos, mas que são exigidas do professor, a saber: a participação em grupos de WhatsApp, para atendimento a pais e alunos; grupos com recados da coordenação, direção e recados das plataformas educacionais, onde o professor, acaba por fazer a visualização e o atendimento a essas outras demandas, fora do expediente apresentado acima de 4 horas - aula semanais.

Sobre essa situação da dependência digital, Antunes (2019) esclarece que “os capitais informáticos globais criaram, assim, uma nova forma de *escravidão digital*, que não para de se expandir. E por isso que a flexibilização total do mercado de trabalho é por eles exigida” (Antunes, 2019, p. 16, grifos do autor).

É preciso compreender as formas de organização do trabalho e da formação docente. Nesse sentido, utilizamos o materialismo histórico-dialético para compreender as mudanças de organização do trabalho, com vistas a atender às demandas do capital. Nesse sentido,

A proposição marxiana acrescenta que só é produtivo o trabalhador que produz mais-valor para o capitalista, isto é, aquele que participa do processo de valorização do capital. Marx cita o exemplo do professor, cuja atividade se encontra fora da esfera da produção material: o professor de uma escola privada é também produtivo, quando atua sob o comando direto do capitalista, dono da “*fábrica de ensino*”. E lembra que o mesmo professor, quando atua na escola pública, é improdutivo, pois cria somente um valor de uso, ao contrário do primeiro, que gera valor de troca. E isso ocorre porque o professor da escola privada se insere em uma relação social voltada prioritariamente para a valorização do capital (Marx, 2013, p. 578, grifos do autor).

Com isso, queremos enfatizar que, Marx reconhece a existência de atividades não materiais ou imateriais necessárias para a valorização do capital, mesmo sabendo que a produção material é a forma dominante de produção no capitalismo. Isso remete a um outro ponto central, referente aos significados de trabalho produtivo e improdutivo.

Sobre essa questão, Antunes (2019, p.17) escreve que em sua leitura de Marx, o trabalho produtivo ocorre quando cria mais-valor e valoriza o capital e em contrapartida, o trabalho é improdutivo quando cria bens úteis e não está voltado para

a produção de valores de troca é por isso que o capital suprime todo o trabalho improdutivo que é desnecessário, além de realizar a fusão entre atividades produtivas e improdutivas, sempre que possível.

Como resposta do capital à sua própria crise estrutural, várias mutações vêm ocorrendo e são fundamentais nesta virada de século. Uma delas, que tem importância central, diz respeito às metamorfoses no processo de produção do capital e suas repercussões no processo do trabalho. Particularmente nos últimos anos, como respostas do capital à crise dos anos 1970, intensificaram-se as transformações no próprio processo produtivo, através do avanço tecnológico, da constituição das formas de acumulação flexível e dos modelos alternativos ao binômio taylorismo/fordismo, e que se destaca, para o capital, especialmente, o Toyotismo (Antunes, 2001, p.20).

Nessa mesma linha de pensamento, o autor Alves (2024) explica que:

As mudanças no metabolismo social e político efetivaram uma nova forma de hegemonia do capital. A partir da década de 1980, durante a transição para o capitalismo neoliberal -ou capitalismo global -, diversas esferas da vida social foram reestruturadas. Na política, emergiu neoliberalismo; na produção, surgiram as novas tecnologias digitais/ informacionais e o modelo de gestão toyotista; na economia, a financeirização da riqueza e o fortalecimento do capital financeiro; no mundo do trabalho, a nova divisão internacional do trabalho e a nova precariedade salarial flexível [...] (Alves, 2024, p. 99).

Nessa ótica, Alves (2024) coaduna com as ideias de Antunes (2001), onde o último explica quais são as características básicas do Toyotismo, sendo a primeira, com a produção muito vinculada à demanda; em segundo, ela é variada e bastante heterogênea; em terceiro, fundamenta-se no trabalho operário em equipe, com multivarietade de funções; e em último, quarta característica, tem como princípio o *just-in-time*, o melhor aproveitamento possível do tempo de produção. “[...] ela horizontaliza o processo produtivo e transfere a ‘terceiros’ grande parte do que anteriormente era produzido dentro dela” (Antunes, 2001, p. 21, grifos do autor).

Essa é a moldura que as chamadas “reformas da educação” trazem embutidas em sua concepção: uma escola (e uma “educação”) flexibilizada para atender às exigências e aos interativos empresariais; uma formação volátil, superficial e adestrada para suprir as necessidades do mercado de trabalho “polivalente”, “multifuncional” e flexível. Não é difícil perceber que a “educação” instrumental do século XXI, desenhada pelos capitais em sua face mais destrutiva, não poderá

desenvolver um sentido humanista e crítico, que deve singularizar as *ciências humanas*; ao contrário, poderá concebê-las como *decalque* das ciências exatas, como um prolongamento residual quiçá desnecessário (Antunes, 2017, p. 104, grifos do autor).

No mundo contemporâneo, percebe-se que a expropriação do tempo se estendeu a todos os âmbitos da vida, e não se limita, como antes, ao âmbito do trabalho. No capitalismo atual, Cantor (2019) pontua que a

expropriação do tempo da vida expressa-se, de maneira paradoxal, *na falta de tempo*. Isso é ocasionado pelo culto da velocidade, pela aceleração de ritmos, pela dilatação dos trajetos nas cidades, pela incorporação das periferias urbanas mediante a generalização do automóvel, pelos engarrafamentos causados pelo excesso de veículos privados, pela transformação do ócio em mercadoria, pela onipresença escravizadora do celular, pela submissão à televisão, em frente à qual as pessoas passam boa parte de sua existência, pela ampliação da jornada de trabalho [...] (Cantor, 2019, p. 47, grifos do autor).

Nesse contexto, a partir do exposto acima e do que foi apresentado no decurso dos parágrafos anteriores, Newton Duarte, na obra “*Conhecimento Escolar e Luta de Classes*” (2021b), faz uma entrevista com Dermeval Saviani, onde expõe que a formação de professores sempre foi um terreno, no qual se concentraram perspectivas opostas sobre o futuro da nação em curto, médio e longo prazo.

Na concepção do autor entrevistado, ocorre que a mistura de ideologia obscurantista com neoliberalismo radical, que caracteriza as forças que tomaram o poder político em nosso país, opera com uma visão imediatista própria à lógica de mercado e alimenta uma cultura do “*salve-se quem puder*”, segundo o mesmo autor. Nesse contexto, Duarte, ainda, faz sua previsão, quando apresenta que é quase inevitável, de que o futuro que nos espera, seja, da barbárie incontrolável. E questiona o autor Saviani (2021b), sobre qual o sentido da formação de professores?

Pergunta de grande relevância, para este estudo, e por isso apresentamos a resposta assinalada por Dermeval Saviani (2021b), o qual aponta que a questão da formação de professores, que já era problemática, tornou-se praticamente inviável no atual contexto, no qual a barbárie está sendo erigida em diretrizes governamentais. Mas aponta que é preciso resistir, na linha de assegurar a articulação entre o desenvolvimento da consciência social dos trabalhadores, em geral, e dos trabalhadores da educação (Saviani, 2021b, p. 81).

Geovanni Alves (2024) ainda coloca, na sua obra “O Estado neoliberal no Brasil: uma tragédia histórica”, onde apresenta que:

No século XXI, com a crise estrutural do capital e a decadência do projeto civilizatório burguês, exacerbou-se - no centro e na periferia - a crise da democracia liberal, devido à falência histórica da esquerda social e política (o Grande Transformismo) e à incapacidade do centro-direita de resolver os problemas do capitalismo à deriva. Enquanto a estrutura de poder, o Estado neoliberal tornou-se a expressão da tragédia histórica brasileira (Alves, 2024, p. 15).

Em suma, ou teremos que analisar essa questão da formação de professores, fazendo parte de uma crise estrutural do capital, como o autor declara acima, ou ir para além de uma tragédia histórica, sob a ótica do autor Mészáros (2011, p.738), numa perspectiva “*Para além do Capital*”, com “uma verdadeira “mudança de ventos” que permita tomar a rota que conduzirá ao “novo sistema orgânico”. Ou, ainda, diante das análises históricas e reflexões abordadas nessa pesquisa, ter a “*consciência crítica*” para pensar no presente “*A Educação que ainda é Possível*”. Conforme explicita Sacristán (2007) em seu posfácio “Se a educação ainda é possível é porque acreditamos nela e na possibilidade de redescobri-la”.

#### 4.2.3 Análise da Ementa do Programa “Formadores em Ação” (2024) para a formação do pedagogo

Nos parágrafos seguintes será apresentada a ementa que regulamenta a formação para os pedagogos no Programa “Formadores em Ação”. O quadro abaixo apresenta o tema, a duração, o público-alvo a ser atendido, a carga horária e o molde das reuniões e da implementação das atividades.

### Quadro I – Apresentação da Ementa



**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO - SEED  
DIRETORIA DE EDUCAÇÃO - DEDUC**

<b>FORMADORES EM AÇÃO 2024 - JORNADA 3</b>
<b>TEMA:</b> Grupo de Estudos Formadores em Ação - Pedagogo em Foco - Jornada 3
<b>DURAÇÃO:</b> 30/09 a 06/12 (11 semanas)
<b>PÚBLICO-ALVO:</b> Pedagogos atuantes na rede pública do Estado do Paraná e Tutores Pedagógicos atuantes nos Núcleos Regionais de Educação e SEED.
<b>Carga horária:</b> 40 horas (reuniões semanais via Google Meet, com duração de 1h40, estudos dirigidos e de aprofundamento, planejamento e implementação das atividades)

PARANÁ, SEED (2024).

A Ementa do Programa traz, também, outras informações como a sua apresentação detalhada com informações preliminares e complementares sobre todo o processo. Na parte I – Apresentação, coloca que:

Visando o desenvolvimento dos profissionais da rede estadual, frente aos desafios educacionais relacionados à aprendizagem dos estudantes, o grupo de estudos formadores em ação oferta no ano de 2024 jornadas trimestrais de estudos e aprofundamento dos componentes curriculares e de temas vinculados à prática docente.

A proposta das jornadas é a análise e avaliação de concepções, metodologias e ferramentas educacionais relacionadas ao acompanhamento pedagógico, observação de sala de aula, frequência escolar recomposição das aprendizagens, Prova Paraná e Prova Paraná Mais, bem como a elaboração e implementação de estratégias assertivas para potencializar a aprendizagem e a frequência escolar dos estudantes nos diversos contextos da rede estadual. Esta formação está organizada para ocorrer de modo a ofertar aos pedagogos das equipes gestoras a oportunidade de se aprimorar em frente às demandas pedagógicas na instituição em que atuam. Ela é direcionada à implementação de estratégias necessárias ao aprimoramento da oferta do ensino e da aprendizagem, vinculados às ferramentas de gestão, programas e plataformas ofertadas pela SEED (PARANÁ, 2024).

Em seguida, a ementa apresenta o objetivo geral que consiste em: “Instrumentalizar os pedagogos enquanto membros das equipes gestoras a exercerem a liderança pedagógica frente ao planejamento ao acompanhamento à

implementação e à avaliação das ações desenvolvidas no contexto de sua escola [...]” (PARANÁ, Secretaria Estadual de Educação do Estado, 2024).

A pergunta que podemos fazer, diante da apresentação e do objetivo geral da proposta da Ementa para a formação dos pedagogos nos “Formadores em Ação”, é a seguinte: “Os professores podem ser treinados para obterem maior eficiência no trabalho?”

No intuito de responder a esse questionamento, diante de um tema que carece de atenções e reflexões, ao ler com cuidado a Ementa do programa, buscamos compreendê-la sob um ponto de vista crítico e, então, percebemos que há uma tentativa, por parte do Estado, para que essa questão se efetive de fato.

Vale dizer que, isso pode ser comprovado por meio do requisito contido no item V- Avaliação, onde temos como pressupostos que, além da participação nas reuniões semanais com os temas propostos nos encontros, é necessária a elaboração de um planejamento estratégico (com agenda de acompanhamento pedagógico) e implementação de intervenção no contexto de atuação do cursista (Paraná, 2024).

Diante do que foi exposto na ementa do programa em questão, nos parágrafos anteriores, vamos retomar as contradições apresentadas anteriormente nesta pesquisa, a partir do Relatório Delors proposto para a educação do século XXI, e analisar como essas contradições estão presentes na ementa apresentada pelo programa “Formadores em Ação”.

A primeira Contradição diz respeito sobre o real Papel do Professor, ao qual se relacionam as primeiras contradições expressas no Relatório Delors sobre o papel a ser desempenhado pelo professor, frente às demandas do século XXI. Diante daquilo que expõe a ementa, temos a visão de que as atividades do professor, suas práticas educativas, estão vinculadas ao monitoramento constante daquilo que preconizam as avaliações externas para medir o desempenho na educação básica.

A Segunda contradição apresentada está ligada à função da educação, que não parece clara no Relatório Delors, deixando algumas lacunas, a saber: “Educar para um ensino humano Desenvolvimental ou para uma educação que visa à reprodução à adaptação ao mercado de trabalho?”.

Destaca-se o contexto de incerteza e indecisão na qual o Relatório Delors, ora defende uma educação para o desenvolvimento humano, ora para a adaptação ao mercado de trabalho. E essa configuração continua nas propostas da formação docente do “Formadores em Ação”. Percebe-se logo no início da ementa que há

desafios educacionais, e que a proposta para esses desafios “é a análise e avaliação de concepções, metodologias e ferramentas educacionais relacionadas ao acompanhamento pedagógico, observação de sala de aula [...]” (Paraná, 2024).

A Terceira Contradição apresentada nos documentos e observada neste estudo é a “Formação dos Professores para o século XXI”. É possível verificar que os moldes para a formação de professores foram se configurando, nas últimas décadas, para atender às Recomendações do Relatório Delors. Diante da terceira contradição temos explícitas na ementa as “jornadas trimestrais de estudos e aprofundamento dos componentes curriculares e de temas vinculados à prática docente” (Paraná, 2024).

A formação profissional apontada pela ementa configura-se como um dos pilares para a educação, que também já foram abordados nesta pesquisa. Percebe-se que, a formação docente proposta pelo programa “Formadores em Ação” volta-se para o pilar do “Aprende a Aprender” proposto no Relatório Delors de 1999.

O “aprender a aprender” na visão de Duarte (2000, p. 157) tem a seguinte intenção:

educar indivíduos adequados à dinâmica do capitalismo. Não se trata de superar o capitalismo, não se confunda mudança com revolução, com transformações radicais nas relações de produção. As mudanças fazem parte do processo dinâmico de reprodução da sociedade capitalista. Nesse sentido, o discurso da mudança, perfeitamente afinado com o “aprender a aprender”, nada tem de crítico e sim, pelo contrário, encontra-se a serviço da adaptação dos indivíduos às exigências econômicas, políticas e culturais do capitalismo contemporâneo (Duarte, 2000, p. 157).

Podemos observar no quadro II, como as práticas estão presentes em todos os objetivos específicos da ementa.

#### **Quadro II- Os objetivos específicos da ementa**

##### **III - OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Desenvolver estratégias para o acompanhamento da frequência e da aprendizagem a partir das ferramentas de gestão.
- Apoiar o professor no desenvolvimento de aulas contextualizadas a partir do currículo estadual, mediante ao acompanhamento da hora-atividade, observação de sala de aula e feedback formativo.
- Apresentar estratégias de gestão de sala de aula aos professores com intuito de aperfeiçoar a prática docente e engajar os estudantes.
- Planejar e implementar ações para a recomposição das aprendizagens.
- Compreender a intencionalidade pedagógica das avaliações externas no contexto escolar.
- Articular os resultados das avaliações externas e internas ao acompanhamento pedagógico do processo de ensino e aprendizagem.

(PARANÁ, 2024).

Sobre a prática docente, Duarte (2000) aponta o papel ideológico do lema “aprender a aprender” como sendo o de manutenção da hegemonia burguesa no campo educacional. O aprender a aprender, nessa perspectiva, está voltado à formação da capacidade adaptativa dos indivíduos. Conforme Duarte (2000, p. 42):

Quando educadores psicólogos apresentam o “aprender a aprender” como síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos, é importante atentar para um detalhe fundamental: essa criatividade, não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social, busca de superação radical na sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames do processo de produção e reprodução do capital (Duarte 2000, p. 42, grifos do autor).

Nessa mesma linha de raciocínio, o autor ainda complementa que o lema “aprender a aprender” desempenha um importante papel na adequação do discurso pedagógico contemporâneo às necessidades do processo de mundialização do capitalismo, “pela sua interna vinculação à categoria de adaptação que ocupa o lugar de destaque tanto no discurso político-econômico neoliberal como nas teorias epistemológicas, psicológicas e pedagógicas de cunho construtivista” (Duarte, 2000, p. 56).

Observa-se no quadro de referencial teórico apontado pela ementa dos “Formadores em Ação”, composta em sua maioria, por uma concepção educacional contemporânea de que o saber escolar deve estar imediatamente vinculado às necessidades próprias da vida cotidiana, do aluno ou no caso do ensino. As necessidades imediatas e pragmáticas da adaptação a uma prática profissional quase nunca submetida a uma análise crítica e rigorosa. “Assim está sendo produzida (talvez fosse mais adequado dizer que já se instalou) uma mentalidade altamente pragmática, centrada apenas no hoje, no aqui e no agora” (Duarte, 2000, p. 68).

Para elucidar o que autor apresenta anteriormente sobre as teorias epistemológicas aplicadas ao “aprender a aprender”, apresenta-se o quadro III, com o referencial teórico adotado desde 2020 para o fundamentar a visão de educação do Programa “Formadores em Ação”.

### Quadro III- Referencial teórico da Ementa do Programa

#### **VI - REFERÊNCIAS**

- BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática.** Porto Alegre: Penso, 2018.
- CLAXTON, Guy. **Ensinando os alunos a se ensinarem:** o método do poder da aprendizagem. Rio de Janeiro: Vozes, 2019.
- COHEN, Elizabeth; LOTAN, Rachel. **Planejando o trabalho em grupo:** estratégias para salas de aula heterogêneas. Penso, 2017.
- COSENZA, Ramon M.; GUERRA, Leonor B. **Neurociência e Educação:** como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- DARLING-HAMMOND, Linda; BRANSFORD, Jhon. **Preparando os professores para um mundo em transformação.** Porto Alegre: Penso, 2019.
- ESTEBAN, Maria Teresa. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre avaliação e fracasso escolar. - 4<sup>a</sup> ed. - Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender:** fundamentos, práticas e políticas. Unesp, 2009.
- FONSECA,Vitor da. **Dificuldades de Aprendizagem: na busca de alguns axiomas.** 2007. Disponível em: <https://cdn.publisher.gn1.link/revistapsicopedagogia.com.br/pdf/v24n74a05.pdf> 2007
- GOES, Antonio. **Líderes na escola: o que fazem bons diretores e diretoras, e como os melhores sistemas educacionais do mundo os selecionam, formam e apoiam.** São Paulo: Moderna, 2020.
- HADJI, Charles. **Ajudar os alunos a fazer a autorregulação da sua aprendizagem: Por quê? Como?.** Pinhais: Melo, 2011.
- HATTIE, John. **Aprendizagem visível para professores:** como maximizar o impacto da aprendizagem. Porto Alegre: Penso, 2017.
- HOUSSAYE, Jean. **Manifesto a favor dos pedagogos.** Porto Alegre: Artmed, 2004.
- LEMOV, Doug. **Aula nota 10, 2<sup>º</sup> ed.:** 63 técnicas para melhorar a gestão de sala de aula. Penso. 2023.
- LEMOV, Doug. **Aula nota 10, 3<sup>º</sup> ed.:** 63 técnicas para melhorar a gestão de sala de aula. Penso. 2023.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** Goiânia:

(PARANÁ, 2024).

Nesse contexto, o que se analisa do quadro do referencial teórico é que ele é composto de textos que abarcam as práticas do cotidiano. Esses textos estão voltados para a dinâmica do “aprender a aprender”. Eles ganham força nos meios educacionais atuais sendo direcionados para o desenvolvimento e a aquisição de habilidades e de competências educacionais no ensinar e no aprender.

Sobre essas questões, Duarte (2000) adverte que, à escola não caberia mais a tarefa de transmitir o saber objetivo, mas sim a de preparar os indivíduos apenas para aprender aquilo que deles for exigido pelo processo de adaptação ao mercado de trabalho. Em sua visão, o autor esclarece que a essência desse lema, é exatamente o esvaziamento do trabalho educativo escolar, transformando-o em um processo sem conteúdo. “Em última instância o lema “aprender a aprender” é a expressão, no terreno educacional, da crise cultural da sociedade atual” (Duarte 2000, p. 9).

Esse autor ainda reforça que, na perspectiva desse pilar, proposto por Delors (1999), a educação está intrinsecamente ligada à lógica do mercado na sociedade capitalista. Para fazer com que ela se materialize nessa perspectiva, é necessário treinar os professores para reproduzir uma prática educativa fundamentada nesses princípios.

Quanto mais a difusão do conhecimento for regida pelas leis de mercado, mais superficial e imediato vai-se tornando o conhecimento oferecido aos indivíduos e mais superficiais e imediatas vão-se tornar as necessidades intelectuais desses indivíduos. Temos assim um círculo vicioso no qual o objetivo do lucro imediato vai gerando produtos mais amplos e facilmente consumíveis e, por sua vez, as necessidades e as preferências dos indivíduos vão-se empobrecendo cada vez mais. Nesse contexto, defender o “aprender a aprender” é decretar a derrota do saber e contribuir decisivamente para o processo de esvaziamento dos indivíduos, processo esse gerado pelo fato de o valor de troca ser a mediação universal da sociedade capitalista (Duarte, 2000, p.147-148, grifos do autor).

Ao analisar a formação docente, frente ao que foi apontado e esclarecido por Duarte (2000), vemos que a formação continuada dos professores é uma forma de ressignificação da prática docente. Todavia, ela não deve estar atrelada somente à prática, mas é necessário unir teoria e prática, pois esses fatores viriam a contribuir para a pesquisa educacional, favorecendo uma discussão pautada em fundamentos teóricos diversos e, por fim, enriqueceria as trocas no coletivo de discussão dos docentes. Esse comportamento caminharia na contramão do esvaziamento do saber nos indivíduos, conforme o apontamento feito pelo autor.

Não por acaso, lutar contra o pragmatismo e contra o esvaziamento da formação de professores é um dos principais desafios atuais da educação brasileira, que são reconhecidos, também, por Saviani (2021b), que assim os descreve:

- . Fragmentação e dispersão das iniciativas, justificadas pela chamada diversificação de modelos de organização da educação superior;
- . Políticas educacionais marcadas pela descontinuidade e, além disso, caracterizadas pela ênfase no formação do professor técnico (aquele que é capaz de entrar numa sala de aula e, aplicando regras relativas à conduta e aos conhecimentos a serem transmitidos, seja capaz de desempenhar o conteúdo diante dos alunos) em detrimento de formação do professor culto (aquele que domina os fundamentos científicos e filosóficos que lhe permitem compreender o desenvolvimento da humanidade e, a partir daí, realizar um trabalho profundo de formação dos alunos a ele confiados);
- . Burocratismo da organização e funcionamento dos cursos no qual o formalismo do cumprimento das normas legais se impõe sobre o domínio dos conhecimentos necessários ao exercício da profissão docente;
- . Separação entre as instituições formativas e o funcionamento das escolas no ano dos sistemas de ensino;
- . O dilema pedagógico expresso na contraposição entre teoria e prática, entre o conteúdo e forma, entre os conhecimentos disciplinar e saber pedagógico-didático;
- . Jornada de trabalho precária e baixos salários (Saviani, 2021b, p. 82).

Em vista disso, Saviani (2021b) ainda coloca que há formas de enfrentamento e abertura à novas perspectivas, que vão na contramão de tudo que foi exposto anteriormente, como desafios. E uma delas, que está diretamente ligada a esse estudo, diz respeito à formação de professores.

Para fortalecer a formação docente, Saviani (2021b, p. 82-83) defende que “contra a fragmentação e dispersão das iniciativas, propomos uma concepção orgânica da formação de professores centrada no padrão universitário e nas faculdades de educação como lócus privilegiado da formação de professores”.

E outra questão que o mesmo autor advoga é a de que a formação docente também está relacionada em seus princípios com a carreira docente. Por essa razão, é necessária uma melhor valorização na carreira para que possa haver maior interesse pelos cursos de formação de professores.

Em contraste com a jornada de trabalho precária e baixa salários, é preciso levar em conta que a formação não terá êxito sem medidas correlatas relativas à carreira e às condições de trabalho que valorizem o professor, envolvendo dois aspectos: jornada de trabalho de tempo integral em uma única escola com tempo para aulas, preparação de aulas, orientação de estudos dos alunos, participação na gestão da escola e reuniões de colegiado e atendimento à comunidade; e salários dignos, que, valorizando socialmente a profissão docente, atrairão candidatos dispostos a investir tempo e recursos numa formação de longa duração (Saviani, 2021b, p. 84).

Destarte do que foi apresentado acima, a questão que lançamos rumo ao desfecho desta seção, onde a reflexão gera alguns questionamentos propositivos: Diante das soluções apresentadas por Saviani (2021b), será interesse do capital e do neoliberalismo realizar tais ações? Será que o capitalismo estrutural atual é capaz de desenvolver tais ações? Para responder às questões levantadas, buscamos algumas pesquisas voltadas a esse modelo de formação de professores e que vêm aparecendo nos últimos anos, onde os “Formadores em Ação” do Estado do Paraná são citados em outras dissertações sob a perspectiva de outras temáticas e objetivos específicos. Como na dissertação de Nadolny (2022), que escreve sua dissertação de mestrado com o título: “Formação de professores: uma proposta de ressignificação das práticas pedagógicas com o apoio de novas tecnologias”, publicado em 2022. Ele revela que um dos seus objetivos de estudo é “Investigar qual é o impacto do Grupo de Estudo Formadores em Ação nas práxis dos pedagogos que atuam na rede [...]”.

Assim, em sua dissertação conclui

Salutar reforçar aqui que, se um dos maiores objetivos do Grupo de Estudos é instrumentalizar o professor para a melhoria da aprendizagem dos estudantes da rede e que as discussões propostas são voltadas para que o resultado chegue ao chão da escola, o que se espera é que, ao longo do percurso, o professor/pedagogo aproveite os momentos com os colegas para trocar experiências e enriquecer seus conhecimentos e práticas pedagógicas, isso ficou evidente na pesquisa, conforme relatado acima. A formação continuada e permanente possibilita novas aprendizagens, ajuda o professor na condução de intervenções positivas no encaminhamento do processo ensino-aprendizagem e é fundamental para o desenvolvimento de competências e habilidades do século XXI. (Nadolny, 2022, p.118-119)

Conforme descrito acima, o interesse desse modelo de formação é apenas destinado a instrumentalizar os professores, com trocas de experiências e práticas pedagógicas, baseado no desenvolvimento de competências e habilidades para o século XXI. No que tange ao percurso metodológico a mesma autora registra que:

O embasamento teórico metodológico desta pesquisa, foi adquirido por meio da leitura de diferentes autores, artigos e demais publicações científicas, que auxiliaram no encaminhamento desta pesquisa que, dentro das modalidades e metodologias de pesquisa científica, é de caráter documental e de campo. O trabalho foi realizado inicialmente por meio de um estudo de diferentes obras (Paulo Freire (2006/2011), Moran (2000/2006), Libâneo (2006/2011), Severino (2013), Pierre Lévy (1999), Saviani (2014/2016), Perrenoud (2000), Masetto (1998) e Zabalza (2006), visando encontrar, nestes, referências ou reflexões

acerca da temática (formação de professores e tecnologia) (Nadolny, 2022, p.20)

Interessante ressaltar que, alguns autores se mostram com o posicionamento contrário a tal perspectiva (de habilidades e competências), mesmo assim, no seu método de estudo, a autora, propõe reflexão, juntando linhas teóricas com posicionamentos opostos. Outra dissertação que comenta sobre os “Formadores em Ação” e apresenta esse Grupo de Estudos, é de autoria de Lusitani (2021), com o título: “Em busca da aprendizagem ativa em educação financeira com o uso da ferramenta *google classroom*”, onde apresenta que,

Devido ao momento vivenciado, para uma adaptação ao “novo normal”, a SEED iniciou no ano de 2020 o Grupo de Estudos Formadores em Ação como uma formação continuada destinada aos professores da rede pública de ensino, no qual a autora desta dissertação trabalhou como professora formadora no ano de 2020. O enfoque deste Grupo de Estudos é o uso de metodologias ativas e recursos tecnológicos voltados ao ensino remoto, havendo continuidade no ano de 2021 e adentrando o ano de 2022 com o acréscimo de disciplinas, entre elas a disciplina de Educação Financeira (Lusitani, 2021, p. 18, grifo da autora).

Assim a autora apresenta o Grupo de Estudos “Formadores em Ação”, como citado acima, e especifica seu enfoque de estudo com o uso de metodologias ativas e recursos tecnológicos voltados ao ensino remoto, e que a partir de 2020, teve seu início e com continuidade nos demais anos subsequentes, e como ela ainda afirma, com o acréscimo da disciplina “Educação Financeira”. A autora Lusitani (2021), justifica esse modelo de formação de professores, utilizando os seguintes argumentos:

Para essa maior interação, tanto em aulas não presenciais como nas aulas presenciais, uma das apostas é o uso das Metodologias Ativas de Ensino. Nesta metodologia, o aluno tem um papel central no seu processo de ensino e aprendizagem, desenvolvendo sua autonomia, pensamento crítico e reflexivo. [...]. Eles foram pensados e estruturados para serem utilizados em aulas [...], oferecendo um suporte para a elaboração de aulas mais dinâmicas e interativas. Recorda-se que toda modificação deve sempre manter a essência do papel do aluno, que deve ser o protagonista no seu processo educacional (Lusitani, 2021, p. 98-100).

Diante dessa discussão, conforme alguns autores mencionados, o Formadores em Ação, destinado aos professores da rede Estadual do Paraná, assumem um papel proativo ao uso de metodologias ativas e defendem o aluno como papel central no

processo de ensino e aprendizagem. Também concluem que esse modelo de formação contribui para a pedagogia. Observa-se, aqui, a “Pedagogia do Aprender a Aprender”, com uma roupagem de abordagem humanista, centrando o aluno como protagonista no seu processo educacional. Ainda sem adentrar no assunto, na disciplina “Educação Financeira”, e nos outros componentes curriculares que foram acrescidos no Novo Ensino Médio, e que no caso de abrir uma análise, seria objeto de outro estudo.

Sob o ponto de vista pedagógico, diante do apresentado nessa dissertação de Lusitani (2021), percebe-se que estamos retornando ao que Saviani (1983) definiu como “tecnicismo”, no início dos anos 1980: a partir do pressuposto da neutralidade científica é inspirado nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, o tecnicismo advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. Na pedagogia tecnicista é o processo que define o que os professores e os alunos devem fazer, e assim também quando e como o farão.

Segundo o exposto acima, Freitas (1992) afirma que “o tecnicismo volta completamente reformulado, ainda que conceitualmente seja o mesmo. Podemos chamá-lo de neotecnicismo.” Conforme o mesmo autor, estamos envoltos na segunda onda neoliberal, a questão do tecnicismo é, hoje, “mais atual ainda e, se considerarmos a nova base tecnológica que que pode ser mobilizada para apoiar esse retorno, isso poderá fazer com que aquela nascente “tecnologia da educação” dos anos 1970 pareça uma precária pré-história do tecnicismo” (Freitas, 2018, p.104).

Nessa perspectiva, como citado, observa-se que o objetivo do “neotecnicismo” é fazer com que “o próprio trabalho do professor e do aluno, tornando-os dependentes de um processo tecnológico que comanda, por si, o quê, quando e como se ensina” (Freitas, 2018, p.105). Reiterando aqui, de que nenhuma forma estamos na contramão do uso dos recursos tecnológicos para o desenvolvimento e avanço da ciência, aqui apenas serão base de análise, as formas e os objetivos, na formação continuada dos professores que atuam na educação básica.

Na contramão dessas discussões, apresentadas anteriormente pelas dissertações anteriores, Eskildsem (2021), em sua dissertação, com o título: “Formação em Ação”: cursos ofertados pela Seed/Pr na ótica de professores de ciências, publicado no ano de 2021, esboça uma pesquisa quantitativa, com questionário e entrevista realizada com professores que fazem parte desse formato de formação. Ela usa como método de pesquisa a análise textual discursiva e nos

resultados da sua pesquisa, com entrevistas a professores na área de ciências, que participam dos “Formadores em Ação”, ela constata que,

Neste sentido, podemos dizer que o termo avaliado não apresenta 53: satisfação ou insatisfação, e sim, que aproximadamente 79 docentes são indiferentes quanto à realização e participação nestas formações. Em segundo lugar, com 29,6%, a formação foi avaliada com o conceito “bom”, seguido de 23,5% “ruim”, enquanto apenas 2,8% avaliam como “ótima”. Quando analisado desta forma, vemos que apenas uma pequena porcentagem estaria de acordo com o formato e temáticas apresentados. Os termos vistos como aspectos positivos “bom” e “ótimo”, totalizam 32,4% dos entrevistados, o que corresponde a 58 docentes, ou seja, mesmo somando os dois termos, estes correspondem a menos de 50%. Enquanto as avaliações identificadas como “ruim” apresentam 42 ponderações negativas (Eskildsem, 2021, p. 52-53).

Os resultados das entrevistas, como apontado acima, apresentaram mais ponderações negativas do que positivas, ou seja, pode-se analisar que apenas uma pequena porcentagem estaria de acordo com o formato e temáticas apresentadas por esse modelo de formação, para os professores de ciências. Desse modo, a autora ainda conclui o resultado de sua pesquisa onde

Em função disto, os dados analisados indicam que ainda há uma grande necessidade de se pensar na forma como são propostos estes cursos de formação, tanto pela compreensão dos professores que ainda possuem uma visão muito apegada aos aspectos metodológicos, não apresentando clareza ao propósito da formação continuada, refletindo a busca apenas por metodologias, técnicas “aulas prontas”, quanto pelo próprio desenvolvimento dos cursos, indicando ineficiência dos aplicadores/formadores que não apresentam propriedade nos cursos que ministram, desconhecendo os materiais elaborados e distanciando cada vez mais a formação dos seus reais objetivos (Eskildsem, 2021, p.78, grifos do autor).

Por fim, Eskildsem (2021) fecha as conclusões de sua dissertação trazendo uma reflexão que contribuirá muito para gerar outras reflexões no percurso da pesquisa. Desse modo, Eskildsem (2021) conclui a dissertação com um questionamento, conforme segue:

[...] assim me deparei com um questionamento levantado pelo autor John Dewey "Quando se diz que um professor tem dez anos de experiência, será que tem mesmo? Ou tem um ano de experiência repetido dez vezes?" Assim, apresento este trabalho como um indicativo para pesquisas futuras alegando ser necessário um olhar criterioso sobre os professores formadores e/ou tutores responsáveis pela aplicação das formações, como se dá o processo de seleção

destes profissionais, o que eles entendem sobre o curso que ministram e a forma que os propõem ao professorado (Eskildsem, 2021, p. 79, grifo da autora).

Nessa trajetória, seguindo a provocação da autora, na citação acima, este projeto de pesquisa versa por direcionar um olhar criterioso sobre os “Formadores em Ação”, suas finalidades e intencionalidades, não somente para os professores na área de Ciências, mas procura analisar no contexto geral dos “Formadores em Ação” destinado à formação de todos os professores. Nesse contexto, desvelar as intencionalidades econômicas, sociais e políticas por detrás das políticas educacionais, é o ponto de partida do movimento da dialética, para compreendermos o atual Programa “Formadores em Ação”.

Nesse cenário analisar que “a história se repete, a primeira vez como tragédia, e a segunda como farsa.” Uma das mais célebres frases de Karl Marx, reflete sobre a ideia de que podemos aprender com a história a partir de uma análise cíclica dela. A célebre frase de Karl Marx na abertura de “O 18 de brumário de Luís Bonaparte”, de 1852, ainda que se refira a outros contextos e à conjuntura política da França do século XIX, serve como reflexão, para o ponto de partida, para as reflexões acerca da formação de professores. Assim apresentamos, a partir da história, os caminhos traçados até o momento da Formação do Grupo de Estudos “Formadores em Ação”.

Na obra, Marx (2011, p. 9) analisa o golpe de Estado que Luís Bonaparte desferiu na França em 2/12/1851 e, a partir do exemplo francês, aborda a questão da luta de classes como motor da história. A frase de Marx, logo na abertura do texto, é: “Hegel observa em uma de suas obras que todos os fatos e personagens na história do mundo ocorrem, por assim dizer, duas vezes. E esqueceu-se de acrescentar: a primeira como tragédia, a segunda como farsa” (Marx, 2011, p. 9-10).

A emancipação dos trabalhadores será obra dos próprios trabalhadores, a começar pela compreensão, pois

Vivemos na era de uma crise histórica sem precedentes. Sua severidade pode ser medida pelo fato de que não estamos frente a uma crise cíclica do capitalismo mais ou menos extensa, como as vividas do passado, mas a uma crise estrutural- profunda -do próprio sistema do capital. Como tal, essa crise afeta, pela primeira vez em toda a história, o conjunto da humanidade, exigindo para esta sobreviver algumas mudanças fundamentais na maneira pelo qual o metabolismo social é controlado” (Mészáros, 2000, p.11)

Por isso este percurso de análise se destina a todos os profissionais da educação que de alguma forma estão inquietos com os “*novos rumos*”, ou apenas uma “*farsa*”, como o exposto na citação anterior por Marx (2011, p. 9-10), que a educação tem traçado suas políticas, vinculadas ao setor econômico, e executado suas ações no âmbito escolar, incidindo direta e indiretamente na formação docente e principalmente compreender a sua própria formação como elemento de superação.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar a formação de docentes no Programa “Formadores em Ação”, proporcionado pela Secretaria Estadual de Educação (SEED) do Estado do Paraná, na Rede Estadual de Ensino, com um recorte nos anos de 2020 a 2024.

Durante as reflexões realizadas no decorrer da pesquisa, os estudos buscaram responder à seguinte problemática: o modelo proposto pelo “Formadores em Ação” atende às orientações legais de promover nos professores atos reflexivos e interativos, contribuindo para a promoção do desenvolvimento intelectual e humano por parte desses profissionais?

A hipótese inicial, tomada para as investigações, era a de que a formação continuada para os professores que atuam na educação básica do Paraná não deve se restringir apenas a uma capacitação com foco nas práticas cotidianas dos professores, pelo contrário, essa formação deve ser realizada por meio de um elemento fundamental que é a junção entre a teoria e a prática, colocando-as em mesmo grau de relevância no processo formativo.

Por meio dessa proposição, acreditamos que a formação colaborativa, cujos princípios estejam atrelados à formação, à humanização e à reflexão, contemplando a relação entre teoria e prática e a qualificação do trabalho docente, será a medida exata para a melhoria na formação continuada dos professores.

Em síntese, a nossa discussão ocorreu em um percurso de análise para compreender por que Estados como o Paraná, nos últimos anos, tem oferecido uma formação aos professores baseando-se em modelos tecnicistas ou neotecnicistas. Além de entender, também, porque o capitalismo, em seu estágio atual, possibilita essas escolhas ao Estado.

Para realizar alguns desdobramentos no campo teórico, traçamos como objetivos específicos: Estudar a relação do Banco Mundial e da UNESCO com as Políticas educacionais e a formação de professores; realizar um panorama histórico sobre a formação docente no Brasil e por fim analisar a Formação de professores do Estado do Paraná - “Formadores em Ação”, com a análise da resolução SEED N° 4.817/2021, da Instrução Normativa N.º 001/2023 – DEDUC/SEED e de uma das Ementas do “Formadores em Ação”.

Para a efetivação dessas análises, o caminho metodológico percorrido pautou-se em uma pesquisa básica de natureza qualitativa, cujos procedimentos adotados consistiram-se na coleta de informações em fontes bibliográficas e documentais. A partir do método materialista histórico-dialético, apresentam-se análises reflexivas sobre os documentos e as resoluções que ampararam esse modelo de Formação até a presente data. O que se pode evidenciar nesse percurso é que a formação de professores está condicionada às mudanças econômicas, e tem como proposta final uma formação que tende à reprodução do capital.

Sobre a política de formação continuada para os docentes, intitulada “Formadores em Ação”, promovida pelo Governo do Estado do Paraná, vislumbramos que essa formação integra o desenvolvimento de processos formativos e reflexivos, afirmados pela LDB 9394/96. Por esse motivo, a educação ou as políticas educacionais não podem ser compreendidas fora de um contexto socioeconômico e político que as determinam em cada momento histórico ou específico da nossa sociedade.

Em função do caminho metodológico, traçado para essa compreensão, com recorte nos anos de 2020 a 2024, o percurso percorrido pela análise do nosso objeto de investigação nos mostrou que esse modelo de formação docente, proposto pelo Programa “Formadores em Ação”, com suas concepções e finalidades, vem se configurando como uma concepção de formação humana atrelada às propostas de educação contidas no Relatório Delors de 1999.

Ao discutirmos sobre a Unesco e o Banco Mundial, relacionando as políticas educacionais à formação docente no Brasil, a partir de 1990, foi possível compreender como se constituíram historicamente essas políticas e como elas estão imbricadas com as recomendações dos organismos internacionais que compõem as Nações Unidas.

Nessa aproximação da educação com as proposições do Banco Mundial e da Unesco, foi possível compreender, também, a primeira contradição contida no Relatório Delors e nos documentos nacionais sobre o real papel do professor, e as proposições impostas na formação docente frente às novas demandas sociais do século XXI. Do mesmo modo, apresenta-se uma segunda contradição que submerge no documento que é a dúvida de se educar por meio de um ensino humanizante e Desenvolvimental ou para a adaptação social e ao mercado de trabalho. Destaca-se, assim, um contexto de incerteza e de indecisão no qual o relatório, ora defende uma

educação para o desenvolvimento humano, ora para a adaptação ao mercado de trabalho.

A terceira contradição, que também se faz presente nos programas de formação e capacitação para os professores no século XXI, foi se configurando, nas últimas décadas, para atender às “Recomendações do Relatório Delors”, que se encontra em consonância com a necessidade de preparar os indivíduos para o mercado de trabalho, acumular e reproduzir o capital, mantendo a forma atual da sociedade vigente.

A partir das nossas análises, constatamos que a educação não é um campo neutro, pois ela está inserida em uma sociedade de classes, com uma forma de organização social determinada e regida pela economia, da qual derivam as políticas públicas voltadas para a educação, que também resultam em propostas para a formação docente, e o domínio de conteúdos relacionados às práticas pedagógicas dos professores.

Sendo assim, a educação recebe influência do poder público e social, sendo composta por princípios que nem sempre estão voltados para uma formação humanizadora para todos os cidadãos. Ao contrário disso, muitos desses princípios, norteadores da educação, estão dispostos para cumprir certas recomendações do Relatório Delors, ou seja, pelas recomendações da Unesco e do Banco Mundial.

Desse modo, como a educação não é um campo neutro, mas sim é resultado de disputas políticas, econômicas e sociais; as políticas públicas voltadas para a formação docente também não são. O trabalho docente consiste em formar os cidadãos que atuarão na atual sociedade capitalista. Destarte, os professores são os responsáveis pela formação daqueles trabalhadores que constituirão as forças produtivas do amanhã.

Ao longo do percurso histórico, traçado pelas políticas educacionais, comprehende-se que foi criada a necessidade de uma formação específica, direcionada aos professores. As políticas públicas, a partir desse período, apresentam princípios que, infelizmente, atuam em consonância com o modo de produção capitalista. Percebe-se, assim, que há uma intensificação das forças que objetivam a manutenção social e que têm o intuito de promover uma educação mínima, direcionada àqueles economicamente menos favorecidos.

Os reflexos desses encaminhamentos são observados nas leis que determinam a formação de professores no Brasil. Embora a legislação educacional, como a LDB (Brasil, 1996) e o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), assegure que os docentes têm direito à uma formação sólida, as medidas tomadas em resposta a essas leis são questionáveis e remetem a uma formação pedagógica voltada para as práticas do cotidiano, na qual predomina o saber-fazer, apoiado no domínio técnico.

Dessas acepções, é possível entender que uma formação técnica do professor implicará em uma docência inconsistente e superficial. Essa docência estará distante da necessidade de um trabalho que contribua para a promoção de um ensino humano e intelectivo na educação básica.

A formação humana e a formação de professores são processos bastante complexos e interligados, que exigem constante aprendizagem. Nesse sentido, a formação de professores é de suma importância e representa um papel de destaque na busca por uma educação humanizadora. Por meio dela é possível que os professores realizem estudos que os qualifiquem ainda mais, unindo a teoria e a prática pedagógica e, por fim, ampliando os seus conhecimentos e as suas práticas transformadoras.

A análise realizada sobre o Programa “Formadores em Ação” (GE-grupo de estudos), proposto pela SEED/PR, entre os anos de 2020 a 2024, orientando o trabalho pedagógico em sala de aula, evidencia o contexto ideológico que fundamenta a organização do ensino na educação básica paranaense e mostra as suas consequências para a formação dos professores. Esse programa caracteriza-se como uma nova configuração de formação docente, com vistas a atender às demandas de reprodução do capital.

Cabe enfatizar aqui que, ao longo de nossa pesquisa, utilizamos como método de investigação o materialismo histórico-dialético, o qual entende que os sujeitos se formam mediante uma relação dialética com o meio, o qual desempenha papel essencial na formação da consciência subjetiva de cada um.

Defendemos que é possível promover formações continuadas que primam pela qualidade e que objetivam trazer reflexões e novos conhecimentos aos professores, que resultem da união teoria e práticas pedagógicas planejadas. Essa seria uma *práxis*, no seu conceito filosófico, de união indissociável e dialética, onde a ação humana transforma o mundo e a si mesma. Seriam práticas conscientes, comprometidas e repletas de aprendizagem e desenvolvimento humano.

A formação de professores é um aspecto essencial para a qualificação do ensino. Por isso, defendemos que uma formação docente, independentemente de seu formato (*Via Meet*) ou com outros recursos tecnológicos, deve ser realizada com ações formativas que considerem as especificidades dos professores. Ações que ampliem as possibilidades de atuação e que resultem em uma organização adequada do trabalho pedagógico, entrelaçando teoria e prática.

Este estudo não condena o uso de recursos tecnológicos na educação e no ensino, desde que sejam utilizados como ferramentas de assistência e complemento ao ensino. Contudo, evidencia-se que as organizações e as grandes corporações, geridas pelo capital, utilizam-se das tecnologias não para gerar novos conhecimentos, mas apenas para reproduzir informações ou controlar as ações humanas para a reprodução do modelo e do *status social* existente.

Em suma, defendemos uma formação docente que possa ser realizada em colaboração com outros professores, mas que se desenvolva de forma integral, de modo que os professores se apropriem dos conhecimentos científicos e da cultura humana, que foi elaborada socialmente e acumulada historicamente pela humanidade. A formação docente, tomada pelo conhecimento histórico e científico, produzido pela humanidade, deve utilizar as informações e a tecnologia como formas humanas de evolução e não de “*alienação*” e “*servidão*”.

Entendemos que é preciso continuar buscando uma formação docente que seja de fato “formadora” e que abranja todos os aspectos essenciais para o desenvolvimento integral humano. Essa formação deve comportar, em suas ementas, conteúdos científicos, didáticos, pedagógicos, históricos, políticos, sociais, entre outros, e não deve ficar restrita apenas a uma formação da prática cotidiana.

Este estudo não esgota todas as possibilidades de compreensão da formação continuada de professores, haja vista que ele realizou uma investigação sobre o programa de formação continuada de professores e pedagogos do Estado do Paraná, denominado de “Formadores em Ação”.

Esperamos que as discussões nele apresentadas contribuam para a compreensão da educação e da formação de professores no atual estágio de desenvolvimento social. Desejamos que ele contribua para a conscientização de que não existe uma boa prática, ou uma prática transformadora, se ela não estiver pautada em um modelo de formação com base filosófica e epistemológica, que seja capaz de

promover mudanças pessoais e, por consequência, mudanças sociais e justas para todos.

## REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado.** 3. ed. Tradução Joaquim José de Maura Ramos. Lisboa: Presença/Martins Fontes, 1980.
- ALVES, Giovanni. **O Estado neoliberal no Brasil:** uma tragédia histórica/ Giovanni Alves. – Marília, SP: Projeto Editorial Práxis, 2024.
- ALVES, Nilda. **Trajetórias e Redes na formação de professores.** Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão:** o novo proletariado de serviços na era digital. 2. ed.- São Paulo: Boitempo, 2020.
- ANTUNES, Ricardo. Reestruturação produtiva e mudanças no mundo do trabalho numa ordem neoliberal. In: DOURADO, Luiz Fernandes; PARO, Vitor Henrique (org.). **Políticas públicas & educação básica.** São Paulo: Xamã, 2001.
- ANTUNES, Ricardo. **A Fábrica da Educação:** da especialização taylorista à flexibilização toyotista. Ricardo Antunes, Geraldo Augusto Pinto. São Paulo: Cortez, 2017.
- ANTUNES, Ricardo. **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil IV:** trabalho digital, autogestão e expropriação da vida: o mosaico da exploração / organização Ricardo Antunes. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.
- ANTUNES, Ricardo; BASSO, Pietro; PEROCCO, Fabio. O trabalho digital, seus significados e seus efeitos, no quadro do capitalismo pandêmico. In: ANTUNES, Ricardo; BASSO, Pietro; PEROCCO, Fabio. **Icebergs à deriva:** o trabalho nas plataformas digitais. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2023, p. 41-52.
- APPLE, M.; CASEY. El género y las condiciones de trabajo del profesorado: el desarrollo de su explicación en América, **Educación y Sociedad** 10 (1992): 7-21.
- ARROYO, Miguel G. As relações sociais na escola e a formação do trabalhador. In: FERRETTI, Celso J.; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita N. S. (Org.). **Trabalho, formação e currículo:** para onde vai a escola? São Paulo: Xamã, 1999. p. 13-41.
- AZEVEDO, Janete M. Luís de. A temática da qualidade e a política educacional. **Educação e Sociedade**, São Paulo: Papirus: Cedes, n.49, dez.1994.
- BLOOM, Benjamin S.; Engelhart, Max D.; Furst, Edward J. et al. **Taxionomia de objetivos educacionais.** Porto Alegre, Globo, v.1, 1972a.
- BLOOM, Benjamin S.; Krathwohl, David R. & Masia, Bertram. **Taxionomia de objetivos educacionais.** Porto Alegre, Globo, v. 2, 1972b.
- BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **A Psicologia e as Psicologias.** São Paulo: Saraiva, 2001.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da república Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. RESOLUÇÃO CNE/CP 1/2020. **Diário Oficial da União**, Brasília, 29 de outubro de 2020.

CAMPOS (2002), B. P. **Políticas de formação de profissionais de ensino em escolas autónomas**. Porto: Edições Afrontamento, 2002.

CANTOR, Renán Vega. A expropriação do tempo no capitalismo atual. In: ANTUNES, Ricardo. **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil IV**: trabalho digital, autogestão e expropriação da vida: o mosaico da exploração / organização Ricardo Antunes. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

CARROLL, Lewis. **Alice no país das maravilhas**. Porto Alegre: L&PM, 1998.

CASTRO, Bárbara. Quando gênero revela classe: mulheres e flexibilidade no setor da tecnologia da informação. In: ANTUNES, Ricardo. **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil IV**: trabalho digital, autogestão e expropriação da vida: o mosaico da exploração / organização Ricardo Antunes. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

CHARLOT, Bernard. **Educação ou barbárie?** Uma escolha para a sociedade contemporânea/ Bernard Charlot; tradução Sandra Pina. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2020.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, Raquel da; MOLINA, Adão Aparecido. **Estado, políticas de educação e ensino**: em debate a base nacional comum curricular (2015-2017) Campo Mourão: FECILCAM, 2021.

DELORS, Jacques (Org.). **Educação**: Um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI UNESCO, MEC, Cortez Editora, São Paulo, 1999.

DELORS, Jacques. **Educação para o século XXI**: questões e perspectivas (org.). Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DOURADO, Luiz Fernandes; PARO, Vitor Henrique (Orgs.). **Políticas públicas & educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

ESKILDEM, Karina. **“Formação em Ação”**: Curso ofertado pela SEED/PR na ótica de professores de Ciências. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e

Educação Matemática da Universidade Estadual de Londrina - UEL, Centro de Ciências Exatas, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática), 2021.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização e esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina. **Educar o educador:** reflexões sobre a formação docente. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

FENSTERMACHER, G. On understanding the connections between classroom research and teacher change. **Theory into practice** XXVI.1. Págs. 3-8, 1987.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina/** Florestan Fernandes; Apresentação de Ricardo Antunes. 4. ed. rev. São Paulo: Global, 2009.

FLORES, M. A. Currículo, formação e desenvolvimento profissional. In: PACHECO, José A. (Org.) **Políticas de Integração curricular.** Porto: Porto Editora, 2000, p. 147-165.

FRANCIOLI, Fátima Aparecida de Souza. **Profissão docente:** uma análise dos fatores intervenientes na prática educativa. Ponta Grossa, 2005. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 1974.

FREITAS, L.C. Conseguiremos escapar do neotecnismo? In: SOARES, M.B., KRAMER, S. & LUDKE, M. Escola Básica. **Anais da VI Conferência Brasileira de Educação** (Vol. I, p. 147-157). Campinas - São Paulo: Papirus, 1992.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação:** nova direita, velhas ideias. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GENTILI, Pablo. **Desencanto e utopia:** a educação no labirinto dos novos tempos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2010.

GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (Org.) **Profissão professor.** 2. ed. Porto: Porto Editora, 1991, p. 63-92.

GIMENO SACRISTÁN, José. **A educação que ainda é possível:** ensaios sobre uma cultura para a educação. Tradução Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GIMENO, José. **El currículum**: Una reflexión sobre la práctica. Madrid: Morata, 1988.

GIROUX, H. **Los profesores como intelectuales**: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona: Paidós, 1990.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**: os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2024. v. 2.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção Dialética da História**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

IMBERNÓN, F. **La formación y el desarrollo profesional del profesorado**: Hacia una nueva cultura profesional. Barcelona: Graó, 1994.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução Mariana Echalar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** : novas exigências educacionais e profissão docente. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização/ José Carlos Libâneo/ João Ferreira de Oliveira, Mirza Seabra Toschi. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (org.) **Marxismo e Educação**: debates contemporâneos. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

LUSITANI, Klara Granetto. **Em busca da aprendizagem ativa em educação financeira com o uso da ferramenta google classroom**. Dissertação (Mestrado em Programa de Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2021.

MACEDO, Jussara Marques de. Organismos Internacionais e Formação Docente de novo tipo: da educação para todos a todos pela educação. In: VIEIRA, Nívea Silva; LAMOSA, Rodrigo. **Todos pela Educação?** Uma década ofensiva do capital sobre as escolas públicas. 1. ed. Curitiba: Appris, 2020.

MACEDO, Jussara Marques de; LAMOSA, Rodrigo. A regulação do trabalho docente no contexto da reforma gerencial da educação. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 10, n.20, p.133-152, jul./dez. 2015.

MAIA, Isabel Margarida de Oliveira Guimarães. **O desenvolvimento profissional dos professores no âmbito da reorganização curricular**. Centro de Estudos da Criança – Universidade do Minho. Edições Almedina, AS: Coimbra, 2008.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação:** da antiguidade aos nossos dias. 7. ed. São Paulo, Cortez, 1999.

MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova-1932. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v.65, n.10, p.407-425, maio-ago.1984.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores** – Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MARTINS, Lígia Márcia. A **Formação social da personalidade do professor:** um enfoque vigotskiano. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton, (org.) **Formação de professores:** limites contemporâneos e alternativas necessárias [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MARX, Karl. **O capital.** Crítica da economia política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

MARX, K. Teses sobre Feuerbach. In: MARX, K. e ENGELS, F. **Obras Escolhidas.** São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1977. v. 3.

MARX, Karl. **O capital.** São Paulo, Ciências Humanas (Capítulo VI inédito), 1978.

MARX, Karl. **Miséria da Filosofia.** São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos.** São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. **O 18 de brumário de Luís Bonaparte.** 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl. **O capital:** crítica da economia política. Livro I: O processo de produção do capital. Trad. Rubens Erdele. São Paulo, Boitempo, 2013.

MEDEIROS, João Bosco. **Redação científica:** a prática de fichamentos, resumos e resenhas. São Paulo: Atlas, 1996.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital:** rumo a uma teoria da transição. Tradução. Paulo Cesar castanheira, Sérgio Lessa. 1. ed. revista. São Paulo, Boitempo, 2011.

MÉSZÁROS, István. A reconstrução necessária da dialética histórica. In: **Mészáros e os desafios do tempo histórico.** JINKINGS, Ivana; NOBILE, Rodrigo (org.). São Paulo: Boitempo, 2011.

MÉSZÁROS, István. A crise estrutural do capital. Revista: **Outubro.** São Paulo: Xamã, n.4, mar. 2000, p.11.

MILES, Matthew B. **Aprendizagem do trabalho em grupos**. São Paulo: Editora Cultrix, 1959.

MOLINA, Adão Aparecido; RODRIGUES, Adriana Aparecida. Estado, Políticas Públicas e Formação Docente no Brasil: direcionamentos a partir do início do século XXI. **Ensino em Revista**, Uberlândia, v. 27, n. 1, p. 40-67, jan. 2020. Disponível em: <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S198317302020000100040&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198317302020000100040&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 28 jan. 2024. Epub 27-Mar-2020. <https://doi.org/10.14393/er-v27n1a2020-2>.

NADOLNY, Isabel Cristina Ribas. **Formação de professores:** uma proposta de ressignificação das práticas pedagógicas com o apoio de novas tecnologias. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias) – Centro Universitário Internacional UNINTER. Curitiba, 2022.

NETTO, José Paulo. **Crise do socialismo e ofensiva neoliberal**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NÓVOA, Antonio. Os professores e as histórias de sua vida. In: NÓVOA, Antonio (org.) **Vidas de professores**. 2. ed. (). Porto: Porto Editora, 2000, p.11-30.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educacional nos anos 1990: Educação básica e empregabilidade. In: DOURADO, Luiz Fernandes; PARO, Vitor Henrique (Orgs.). **Políticas públicas & educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

PARANÁ, Secretaria Estadual de Educação do Estado do (2020). **Formadores em ação**. Disponível em: [https://professor.escoladigital.pr.gov.br/FAQ/formadores\\_acao/fiqueordentro](https://professor.escoladigital.pr.gov.br/FAQ/formadores_acao/fiqueordentro). Acesso em: 29 jan. 2024.

PARANÁ, Secretaria Estadual de Educação do Estado (2024) **Ementas:** Formadores em Ação. Disponível em: [https://professor.escoladigital.pr.gov.br/formadores\\_acao/tematicas2024\\_ementas](https://professor.escoladigital.pr.gov.br/formadores_acao/tematicas2024_ementas). Acesso em 08/09/2025.

PARANÁ, Secretaria Estadual de Educação do Estado do (2021) SEED/PR. **RESOLUÇÃO SEED nº 4.817**, Diário Oficial nº. 11038- 15/10/21. Disponível em: <https://professor.escoladigital.pr.gov.br/formadoresaccao/documentos>. Acesso em: 10 dez. 2024.

PARANÁ, Secretaria Estadual de Educação do Estado do(2008)SEED/PR. **LEI Nº 11.738, DE 16 DE JULHO DE 2008**. Disponível em: [http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw\\_Identificacao/lei%2011.738-2008?OpenDocument](http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%2011.738-2008?OpenDocument). Acesso em: 10 dez. 2024.

PARANÁ, Secretaria Estadual de Educação do Estado do(2023a)SEED/PR. **INSTRUÇÃO NORMATIVA N.º 001/2023 - DEDUC/SEED** - Estabelece a

organização da hora-atividade a ser cumprida pelos(as) professores(as) das instituições de ensino da rede pública estadual do Paraná no ano letivo de 2023. Disponível em:

[https://professor.escoladigital.pr.gov.br/formadores\\_acao/documentos](https://professor.escoladigital.pr.gov.br/formadores_acao/documentos). Acesso em: 10 dez. 2024.

PARANÁ, Secretaria Estadual de Educação do Estado do (2023b) SEED/PR. **Ofício. Circular nº. 014/2023 – DEDUC/SEED.** Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/oficios>. Acesso em: 29 jan. 2024.

PÉANO, Serge. O financiamento dos sistemas educacionais. In: **DELORS, Jacques. Educação para o século XXI: questões e perspectivas** (org.). Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PEREIRA, João Márcio Mendes. **O Banco mundial no Brasil (1990-2020).** 1. ed. Curitiba: Appris, 2022.

PÉREZ GÓMEZ, A. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. (Orgs.). **Compreender e transformar o ensino.** 4. ed. Porto Alegre: Artmed, p.354-379, 1998.

PÉREZ GÓMEZ, A. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. (Orgs.). **Compreender e transformar o ensino.** 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 354-379.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício do professor:** profissionalização e razão pedagógica. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro(orgs.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **A filosofia na formação do educador.** In: SAVIANI, Dermeval **Educação:** do senso comum à consciência filosófica. Campinas: Autores Associados, 1973. p. 17-30.

SAVIANI, Dermeval. **Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2024):** por uma outra política educacional. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional:** significado, controvérsias e perspectivas. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2017.

SAVIANI, D. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil.** 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021a.

- SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Conhecimento escolar e luta de classes:** a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie. 1. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021b.
- SCHEIN, E. H. **Process consultation.** Wesley: Mass Addison, 1988.
- SCHÖN, D. **Educating the reflective practitioner.** San Francisco. Jossey-Bass. Traducción castellana: La formación de profesionales reflexivos. Barcelona: Paidós-MEC), 1987.
- SCHÖN, D. **The reflexive practitioner.** Londres. Temple Smith, 1983.
- SCHWAB, J. Un enfoque práctico como lenguaje para el currículum. En: GIMENO, J. y Pérez, A.I. (Comp.), **La enseñanza: su teoría y su práctica.** Madrid. Akal, 1983. p. 197-209
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico.** São Paulo: Atlas, 2000.
- SHIROMA, Eneida Oto. **Política Educacional.** Eneida Oto Shiroma, Maria Célia Marcondes de Moraes, Olinda Evangelista. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.
- SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional.** 2. ed. Rio de Janeiro: DP& A, 2002.
- SPERB, Dalila C. **Problemas gerais de currículo.** Porto Alegre: Globo/MEC, 1976.
- UNESCO. **Relatório Mundial sobre a Educação – Professores e ensino num mundo em mudança,** 1998.
- VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas internacionais e educação: cooperação ou intervenção? In: DOURADO, Luiz Fernandes; PARO, Vitor Henrique (Orgs.). **Políticas públicas & educação básica.** São Paulo: Xamã, 2001.

## APÊNDICE A

### CATEGORIAS MARXISTAS

- 1.“Consciência ingênua- como uma forma de percepção da realidade que é fragmentária e limitada, refletindo uma falta de crítica e profundidade na compreensão das condições sociais e históricas.” “Consciência crítica – que é ativa e reflexiva, permitindo ao indivíduo compreender e transformar sua realidade.” Citado por Geovanni Alves (2024, p.264) apud da obra de: Pinto, Álvaro Vieira. Consciência e Realidade Nacional, Volume 1: A consciência ingênua; Volume 2: A Consciência Crítica. Ministério da Educação e Cultura, Instituto Superior de Estudos Brasileiros, 1960.
- 2.“Alienação” - “o conceito marxiano de alienação possui 4 aspectos principais que são os seguintes; a) o ser humano está alienado da natureza; b) ele está alienado de si mesmo (de sua própria atividade); c) de seu “ser genérico” (do seu ser como membro do gênero humano); d) o ser humano está alienado do ser humano (dos demais seres humanos). Nessa tese, ficamos com o terceiro aspecto, no qual, está relacionado com a concepção segundo a qual o objeto do trabalho é a *objetivação da vida humana genérica*. Contudo, o trabalho alienado faz “do ser genérico do homem, tanto da natureza quanto da faculdade genérica espiritual dele, um ser estranho a ele, um meio da sua existência individual. Estranha do homem a seu próprio corpo, assim como a natureza fora dele, tal como a sua existência espiritual, sua essência humana” (Mészáros, 2016, p.20). Em: Mészáros, István. A teoria da alienação em Marx. Trad. Nélia Schneider. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2016.
- 3.“Servidão” – O termo é aqui utilizado de modo metafórico, inspiração de Ricardo Antunes, encontrada em Albert Camus, em *O primeiro homem* (Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1994) que deu o mote para o título do livro: *O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital*, São Paulo: Boitempo, 2020. Ricardo Antunes também comenta que, Marx também parece ter feito um uso livre do termo, quando afirmou que “a opressão humana inteiro está envolvida na relação do trabalhador com a produção, e todas as relações de servidão são apenas modificações e consequências dessa relação” em *Manuscritos econômico-filosóficos* (trad. Jesus Ranier, São Paulo, Boitempo, 2004, p.89). Desse modo Antunes (2020) explana que: “E os capitais informáticos e financeirizados, numa engenhosa forma de escravidão digital, se utilizam cada vez mais desta pragmática de flexibilização total do mercado de trabalho. Assim de um lado deve existir a disponibilidade perpétua para o labor, facilitada pela expansão do trabalho on-line e dos “aplicativos”, que tornam invisíveis as grandes corporações globais que comandam o mundo financeiro e dos negócios. De outro, expande-se a praga da precariedade total, que surrupia ainda mais os direitos vigentes. Se essa lógica não for radicalmente confrontada e obstada. Os novos proletários dos serviços se encontrarão entre uma realidade triste e outra trágica: oscilarão entre o desemprego completo e, na melhor das hipóteses, a disponibilidade para tentar obter o *privilégio da servidão*.” Em: Antunes, Ricardo. *O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital*. -2. ed. São Paulo: Boitempo, 2020 (p. 36).