

Diretrizes curriculares e a capacitação docente no Paraná (2005-2014)*

Renan Araújo, Professor Doutor do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Formação Docente da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), renanbandeirante@gmail.com

Amanda Cristina Ribeiro, Professora do quadro próprio do magistério em História da Rede Estadual de Ensino do Paraná. Mestre em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar - Universidade Estadual do Paraná (Unespar - Campus de Paranavaí), Doutoranda em História pela Universidade de Maringá– UEM, amribeiro.historia@gmail.com

Resumo: Neste artigo, realiza-se uma abordagem qualitativa em relação aos conteúdos elencados para os cursos de Capacitação dos Profissionais da Educação Básica da Rede Pública Estadual de Ensino do Paraná. Esses cursos são ofertados pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED-PR), nos encontros denominados como “Semana Pedagógica” e “Formação em Ação”, que constam nas propostas de capacitação profissional continuada dos trabalhadores da Rede Pública de Ensino. Nosso estudo concentra-se no período de 2005 a 2014, momento posterior às transformações econômicas e sociais iniciadas na década de 1990, mudanças que nortearam as formulações da reforma educacional e das prerrogativas da formação permanente do magistério via políticas públicas para a educação. Tratou-se de um novo movimento de expansão hegemônica dos valores do capital, verificado, inclusive, no vocabulário empregado nos documentos e nos relatórios oficiais, que procuram uniformizar uma linguagem própria, com a finalidade de mobilização em direção ao consenso social. Ao considerar que os processos formativos de professores são espaços recorrentes de apreensão da subjetividade do trabalhador docente, propõe-se uma discussão sobre a formação docente no Paraná, como parte do conjunto de relações sociais hodiernas da educação escolar, que dialoga com a disseminação do discurso de “valorização do magistério” sob a égide da profissionalização e da “reeducação” docente.

Palavras-chave: Reforma educacional, Capacitação docente, Formação continuada.

Curricular guidelines and teacher training in Paraná (2005-2014) Abstract: In this article, a qualitative approach is carried out in relation to the contents listed for the courses of Professional Training of the State Public School Network of Paraná. This courses are offered by the Paraná State Secretariat of Education (called SEED-PR), in meetings denominated as ‘Pedagogical week’ and ‘Education in action’, which appear in the proposals for continuing professional training of workers of the Public School Network. Our study focuses on the period from 2005 to 2014, a posterior moment to the economic and social transformations that began in the 1990s, changes that guided the formulations of the educational reform and the prerogatives of permanent teacher education through public policies for education. It was a new movement of hegemonic expansion of capital values, verified even in the vocabulary used by the official documents and reports, which seek to standardize a language of its own, with the aim of mobilization towards social consensus. Considering that the formative processes of teachers are recurrent spaces of apprehension of the subjectivity of the teaching worker, we propose a discussion about the teacher education in Paraná, as part of the current set of social relations of school education, which maintains a dialog with the dissemination of the discourse of ‘valuation of teaching’ under the protection of professionalization and teacher ‘reeducation’.

Keywords: Educational reform, Teacher training, Continuing education.

Submission: 2018-08-14/ approval: 2019-03-01

* Este artigo resulta da nossa pesquisa de Mestrado financiada pela Capes entre os anos de 2015 e 2016.

Introdução

A conjuntura social da década de 1990 foi marcada pelo novo movimento de internacionalização da globalização financeira, tendência que se espalhou para além dos chamados países desenvolvidos e alcançou aqueles do grupo intermediário, ou em desenvolvimento, como o Brasil. As mudanças no cenário nacional eram verificadas por meio da adoção de um amplo projeto de reformas do Estado e das políticas públicas. A educação, como fenômeno social inserido nas determinações da política nacional e global, não esteve alheia a esse cenário e foi requisitada como elemento fundamental para legitimação das mudanças sociais requeridas pela nova conjuntura de acumulação do capital, marcada - entre outros aspectos - pela flexibilização da produção e do mercado de trabalho. Dessa maneira, longe de serem fenômenos isolados, a ênfase nas reformas dos sistemas de ensino e na formação docente nas últimas décadas demonstram características comuns, vinculadas à propagação do projeto social de modernização do Estado e da afirmação da política educacional como política social de alívio à pobreza nos países considerados em desenvolvimento.

Neste artigo, demonstramos a relação entre as transformações no mundo do trabalho e a reprodução de valores sociais relacionados ao corolário flexível toyotista predominante, processo correlato à implantação das políticas públicas educacionais voltadas à formação continuada de professores no Estado do Paraná, especificamente entre os anos de 2005-2014. Consideramos esse recorte temporal importante por contemplar as transições de governo no âmbito federal e estadual, a saber: governo Lula (2003-2011) e governo Roberto Requião (2003-2010), governos caracterizados pelo estabelecimento de ações consideradas relevantes na área da educação, como o Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL, 2001a), aprovado no fim do governo Fernando Henrique Cardoso; a aprovação do Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Ensino da Educação Básica do Paraná (PARANÁ, 2004); e o Plano Estadual de Educação do Paraná - PEE¹ (PARANÁ, 2005a).

Além dos documentos enunciados anteriormente, outros dados analisados nesta pesquisa foram requeridos junto à Secretaria Estadual de Educação do Paraná, mais

¹ A partir daqui, ao referirmo-nos ao Plano Estadual de Educação (BRASIL, 2005), utilizaremos somente as siglas iniciais PEE (BRASIL, 2005).

especificamente junto ao Departamento de Políticas Públicas e Programas Educacionais, no início do ano de 2015. Esses dados referem-se aos conteúdos e aos resultados da avaliação docente sobre os cursos denominados Formação em Ação e Semana Pedagógica, no período compreendido entre os anos de 2005 e 2014, visando realizar um estudo qualitativo das temáticas apresentadas nesses eventos entre o período supracitado.

Ao tratarmos sobre os direcionamentos das políticas públicas para a educação, observamos que estas adquirem significados específicos, a depender do contexto sociopolítico em que foram desenvolvidas. Como desdobramento, temos que os projetos, as leis e os programas governamentais não são ações isoladas ou neutras, mas que expressam as bases ideológicas em que assentam as políticas públicas para a educação. É recorrente a ampla divulgação do discurso de “valorização do magistério” sob a égide da profissionalização e do incremento de sua formação, daí a importância em compreender-se a historicidade que permeia a emergência dessas formulações.

A partir da reforma educacional iniciada na década de 1990 no Brasil, como parte de uma reforma social mais ampla, em sintonia com as mudanças gestadas na reorganização da acumulação capitalista, observou-se uma crescente preocupação com a “reeducação” dos professores em sala de aula. A ênfase das reformas educacionais em âmbito mundial embasou-se na premissa de que o grande dilema educacional, responsável pela maior parte das mazelas da educação, recairia, sobretudo, na falta de preparo dos professores para acompanhar as novas exigências sociais, alinhadas a um novo mundo produtivo mais flexível e a uma sociedade globalizada, com acelerado fluxo de informações e novas tecnologias. Por isso, disseminou-se a busca de soluções para as questões educacionais “[...] sob a égide do fetichismo da inovação tecnológica e da ideologia do profissionalismo” (SILVA; HELOANI; PIOLLI, 2012, p. 376).

A própria definição dos professores sob a nomenclatura de “profissionais da educação” ganhou notoriedade nos estudos sobre o magistério, sua formação e sua valorização social a partir da década de 1990, aparecendo, então, em diversos documentos que tratam dessa temática, como nas Orientações gerais para a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2005), na redação do Documento Final da Conferência Nacional de Educação - CONAE de 2010 (BRASIL, 2010) e na Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que aprova o PNE (BRASIL, 2001a). Por essa razão, Shiroma e Evangelista (2004) afirmam que, na área educacional, o discurso

sobre a falta de preparo dos professores, ao atrelar o baixo nível da qualidade da educação à insuficiente formação profissional docente, tem reforçado constantemente a premissa de necessidade de adequar o professorado às demandas do novo século. Nesse caso, a chamada formação em serviço ou formação continuada passa a ser cada vez mais valorizada como medida capaz de aprimorar a formação profissional dos professores e a qualidade da educação pública. Em contrapartida, as condições de salário e a carreira docente apresentam um intenso processo de precarização, marcado por contratos de trabalho flexíveis, intensificação da jornada de trabalho, adoecimento docente e desvalorização salarial do magistério.

Salientamos que a ênfase na formação docente como elemento principal da reforma educacional expressa a materialidade do papel do professor, cujo trabalho encontra uma relação direta entre ensino e aprendizagem, de modo que este deve atuar como mediador/formador entre o currículo e o cotidiano escolar. Assim, procuramos apreender a formação e o exercício docente como atividades relacionadas ao conjunto das relações sociais, particularmente com a forma de organização/gestão do trabalho produtivo e do corolário do trabalho flexível contemporâneo, mais especificamente dos processos que impactam sobremaneira o trabalho docente, pois essas dinâmicas reverberam na formação escolar da força de trabalho a ser utilizada pelo capital.

Ademais, compreendemos que as políticas governamentais focalizadas não acrescentam recursos financeiros objetivos para melhoria da qualidade do ensino público no país, incluindo aspectos de infraestrutura. Nos casos específicos das ações voltadas à formação do magistério, estas se convertem em instrumentos de particularização e de responsabilização dos professores pelo fracasso educacional. Ao mesmo tempo, ocorre a precarização das condições de trabalho docente, haja vista o não cumprimento do piso salarial nacional dos professores, estipulado pela Lei do Piso (Lei Nº 11.738, de 16 de julho de 2008).

Discussão concisa sobre a formação de professores

De forma sucinta, definimos que a formação continuada do magistério compreende as ações que sucedem a formação inicial do trabalhador docente, com a perspectiva de formação profissional permanente. No entanto, deve-se reconhecer a correspondência entre

as formas pelas quais se realizam os processos formativos do magistério e sua relação com perfil docente que se almeja formar em determinado contexto social. Temos como prerrogativa analítica que os conteúdos elencados para os cursos formativos de professores expressam necessariamente uma dada intencionalidade que se relaciona com as bases materiais de desenvolvimento da sociedade. Essa perspectiva vai ao encontro da ideia de que “[...] uma reforma educativa deve ser analisada como componente de uma reforma social” (LIMA FILHO, 2008, p. 266).

De acordo com Di Giorgi *et al.* (2010, p. 15), a formação contínua refere-se a um processo constante do aprender a profissão de professor, mas “[...] não como mero resultado de uma aquisição acumulativa de informação, mas como um trabalho de seleção, organização e interpretação da informação”. De nosso ponto de vista, o processo de formação contínua é inerente ao próprio trabalho docente; ele está indissociavelmente relacionado à própria essência do trabalho educativo como movimento dialético, que acumula experiências, mas também se modifica ao longo do exercício da práxis laboral docente.

Nesse percurso, são mobilizadas todas as expressões individuais e coletivas, de caráter histórico, institucionais, políticas, econômicas e culturais. A conceituação sobre o tema parece-nos fundamental, pois o conteúdo educacional/social da formação ofertada implica em responder algumas indagações, a saber: Quais são os pressupostos fundamentais que têm orientado a formação permanente dos professores na conjuntura educacional emergente pós década de 1990? O que tem sido colocado como essencial para a formação de professores no pensamento educacional contemporâneo?

Em 2002, o Conselho Nacional de Educação por meio da Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação dos Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de graduação, licenciatura plena. Sobre essa resolução e suas orientações à formação para a atividade docente, encontramos objetivos relacionados ao ensino visando à aprendizagem do aluno; ao acolhimento e ao trato da diversidade; ao exercício de atividades de enriquecimento cultural; ao aprimoramento em práticas investigativas; à elaboração e à execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares; ao uso de tecnologias da informação, comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores, desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe (BRASIL, 2002). A

Resolução recomenda, ainda, que “[...] a aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas” (BRASIL, 2002, p. 3).

A estratégia didática voltada à resolução de situações problema, sugerida pela Resolução CNE/CP Nº 1/2002, está inserida no contexto de crescente ênfase das orientações por competências, que afetou a organização do trabalho nas escolas. Privilegiar como estratégia didática a resolução de situações problema implica em conferir um sentido pragmático à ação docente, um pragmatismo inerente à lógica produtiva flexível predominantemente toyotista, como são os atributos do indivíduo polivalente, eficiente, do sujeito colaborativo e predisposto a trabalhar em equipe.

Há, portanto, no ideário reflexivo de (re) significação das práticas cotidianas e dos próprios sujeitos docentes, um apelo para a valorização da construção individual do conhecimento enquanto elemento propulsor da transformação educacional. Nesse sentido, os professores desenvolvem suas capacidades e habilidades individuais, porém, de modo a aperfeiçoar e diminuir atritos no âmbito do grupo de trabalho. A realidade educacional, dessa forma, aparece circunscrita ao cotidiano imediato dos educadores.

Em 2005, o Ministério da Educação (MEC) divulgou um novo documento orientador sobre a formação docente, as Orientações Gerais para Formação Continuada de Professores de Educação Básica, que definia alguns princípios norteadores para formação continuada de professores. Entre esses princípios, mais uma vez, encontramos ênfase no princípio da ação-reflexão-ação, visto que a formação continuada deve voltar-se à “[...] atividade reflexiva e investigativa, incorporando aspectos da diversidade e o compromisso social com a educação e a formação socialmente referenciada dos estudantes” (BRASIL 2005, p. 24). Segundo Martins (2015, p. 9), a ênfase na ideia da formação do “professor reflexivo” privilegia a dimensão individual do processo de formação docente, atribuindo grande importância às estratégias de autoformação dos sujeitos, isto é, pela promoção do processo do “aprender a aprender”, premissa esta que se generaliza e se estende também para os educandos.

Como é possível notarmos, a disseminação ideológica de valores sobre as características da formação e do trabalho docente operam no sentido daquilo que Alves (2011, p. 92) denomina como os “valores-fetichê”, disseminados pelo espírito do

toyotismo, que não estão apenas nas empresas, mas que refletem no campo educativo, pois constituem “[...] parâmetros ideológico-discursivos de políticas governamentais de educação profissional, além de serem incorporados nos currículos escolares” (ALVES, 2011, p. 92).

Empregamos o termo “fetiche” em alusão ao sentido cunhado por Marx (1984) ao tratar sobre o ocultamento das relações sociais de exploração no capitalismo, particularmente quando analisa o segredo contido no produto resultante do trabalho social, daí o termo “fetiche da mercadoria”. No caso dos professores, o ocultamento das relações sociais pelo modo de funcionamento da sociedade do capital bem como das dimensões humano-genéricas ofuscadas pela primazia do individualismo, constitui-se fetiches sociais na medida em que ocultam as diversas dimensões para compreensão sobre a educação e a realidade escolar e, principalmente, o que afeta diretamente seu plano imediato, a saber: as múltiplas questões cotidianas que dizem respeito às condições de trabalho docente.

Assim, temos que o trabalho pedagógico se encontra intimamente relacionado ao conjunto de valores ideológico-discursivos que são veiculados a partir de documentos norteadores da educação e para formação docente de maneira mais específica. Nessa direção, Apple (1995), ao abordar a questão do vocabulário empregado nos documentos e nos relatórios oficiais, assevera que não se trata de escolhas aleatórias, mas de uma linguagem própria, com a finalidade de mobilização em direção ao consenso social, “[...] em especial quando esse consenso se acha ameaçado por uma crise econômica e política emergente” (APPLE, 1995, p. 120). Nesse caso, o sentido das palavras precisa ser interpretado à luz de seu contexto de produção. A partir disso, o autor exemplifica:

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

Por essa razão, Shiroma, Campos e Garcia (2005) trabalham com o conceito de “hegemonia discursiva” como uma tendência crescente à homogeneização das políticas educacionais em nível mundial, do processo de “cooptação ideológica” que se realiza via

documentos oficiais direcionados à educação. Dessa maneira, as autoras argumentam que a vulgarização do “vocabulário da reforma” pode ser considerada “[...] uma estratégia de legitimação eficaz na medida em que consegue ‘colonizar’ o discurso, o pensamento educacional, e se espalhar no cotidiano como demanda imprescindível da modernidade” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 429).

É preciso ressaltar, ainda, que a escola como instituição pública e a ação pedagógica como formadora de opiniões constituem-se elementos fundamentais com potência para a internalização de valores, bem como se trata de espaços e momentos privilegiados para o desencadeamento da contrainternalização²³. Por isso, afirmamos que a escola e os processos formativos de professores são espaços de disputa de interesses não harmoniosos.

Com base nos pressupostos teóricos sugeridos pelo materialismo histórico, a incompreensão da lógica intrínseca ao modo de funcionamento da sociedade capitalista condiciona e legitima a permanência das condições de exploração, porque, ao não explicá-las, aparecem como relações naturalizadas, ou cooptadas dentro de determinadas instâncias de reprodução do sociometabolismo do capital, como relações naturais e imutáveis. Então, o primeiro aspecto fundamental é que a mercadoria exteriorizada, como bem de consumo, oculta o trabalho humano coletivo contido nela. Ao que concerne a educação e as problemáticas do propalado fracasso educacional, a primazia ao professor e a sua formação desloca o foco daquilo que está no centro da crise educacional contemporânea, que é a função social da escola em uma sociedade alienante.

O imediatismo cotidiano, tratado de forma isolada em relação aos determinantes da realidade social, elabora uma perspectiva profissional docente passiva ao processo histórico, de modo a exigir uma rápida adaptação dos professores às novas mudanças organizacionais, curriculares e das práticas pedagógicas. Contudo, esta é deslocada de uma ampla compreensão da realidade de seu tempo, com uma postura crítica e propositiva, que permitiria interferir na transformação das condições da escola, da educação e da sociedade,

² Mészáros (2008, p. 62) faz uso do termo para se referir à concreticidade da formulação do conceito *para além do capital*. O autor afirma que esse conceito tem em vista a realização de uma ordem social metabólica que sustente concretamente a si própria, sem nenhuma referência autojustificativa para os males do capitalismo.

contribuindo com o papel civilizacional da escola em contraposição ao seu uso útil/instrumental somente para formação/ampliação da força de trabalho.

Tendo em vista que os processos formativos de professores são espaços recorrentes de apreensão da subjetividade do trabalhador docente, a seguir, procuramos apreender a lógica predominante contida na capacitação docente no Estado do Paraná entre os anos de 2005 e 2014, não de forma isolada, mas como parte do conjunto de relações sociais hodiernas. Inicialmente, vale notar que a adoção da terminologia “capacitação docente” se refere à forma como encontramos denominadas as ações destinadas à formação continuada dos professores da Rede Estadual de Ensino, razão pela qual optamos por manter a expressão conceitual em consonância com a documentação oficial.

Diretrizes curriculares e a formação de professores no Paraná

Os conteúdos dos encontros denominados como “Semana Pedagógica” e “Formação em Ação” são definidos pela Secretaria Estadual de Educação (SEED-PR). Os cursos são direcionados aos professores e aos demais trabalhadores da Educação Básica da Rede Pública de Ensino do Estado e fazem parte do conjunto de ações normatizadas pela Resolução Nº 2007/2005, que regulamenta as propostas de capacitação profissional (PARANÁ, 2005b). Atualmente, esses cursos são realizados duas vezes por ano, na modalidade presencial da formação continuada dos professores, e procuram contemplar parte das exigências do acúmulo de horas de cursos para progressões e elevações no Plano de Carreira do Magistério. Os dias destinados a essas atividades são organizadas no calendário escolar como dias letivos, a partir da Deliberação Nº 002/02, do Conselho Estadual de Educação, que prevê como parte do efetivo trabalho escolar o conjunto de atividades organizadas que têm por objetivo melhorar e aperfeiçoar a qualidade do trabalho docente (PARANÁ, 2002). Vale ressaltar que a realização desses eventos se relaciona às reivindicações e às conquistas oriundas das históricas lutas dos trabalhadores da educação paranaense por melhores condições de trabalho e qualidade do ensino na escola pública.

Optamos por centrar nossa discussão nesses dois eventos, pois são duas atividades organizadas pela SEED-PR, as quais exigem engajamento direto dos professores na construção da nova concepção de atividade docente e de gestão escolar na perspectiva do Estado/SEED. Além disso, diferentemente do estudo solitário dos grupos de trabalho ou do

Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), em que o professor se afasta por um período de suas atividades na escola, são cursos presenciais, inclusive realizados no próprio ambiente escolar, com participação docente obrigatória, pois figuram como dias letivos previstos em calendário.

Nesse caso, esses eventos podem ser apreendidos como o instante em que são disseminados os pressupostos teóricos das tendências pedagógicas do “aprender a aprender”. Essas tendências são: pedagogia construtivista; pedagogia do professor reflexivo; pedagogia das competências; pedagogia dos projetos e pedagogia do multiculturalismo. Do mesmo modo, ao mobilizar simultaneamente a totalidade do coletivo escolar, os cursos convertem-se no momento privilegiado para a “captura da subjetividade” docente.

Percebemos que, entre os anos de 2005 e 2008, houve um forte apelo das temáticas desses eventos voltadas a aspectos relacionados à (re) organização do trabalho pedagógico da escola e à incorporação de princípios expostos nas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2001b)⁴ pelos professores. Nos dois semestres do ano de 2005, foram realizados encontros do Curso dirigido de diretrizes pedagógicas e administrativas para Educação Básica; os dois encontros de 2006 tiveram como temática central os Estudos para organização do trabalho pedagógico da escola; em 2007, Reflexões para a implementação do Projeto Político Pedagógico e A organização escolar e o plano de trabalho docente, respectivamente no primeiro e segundo semestre; em 2008, Estudos para organização e elaboração do plano de ação da escola e O currículo frente aos desafios educacionais contemporâneos.

Salientamos que, em consonância com as DCN (BRASIL, 2001b), as Orientações Gerais para a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2005) e as DCN para a Formação dos Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002), temáticas abordadas nos eventos de capacitação supracitados, apresentaram tendências relacionadas a inovações organizativas, pedagógicas e curriculares.

Eram temas condizentes com o panorama de “reeducação” do corpo docente para reorganização de sua prática profissional. É preciso frisar que as DCN responsabilizavam

⁴ A partir daqui, ao referirmo-nos às Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (BRASIL, 2001b), utilizaremos somente as siglas iniciais DCN (BRASIL, 2001b).

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

Elaboradas no governo de Fernando Henrique Cardoso, as DCN estavam alinhadas aos quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser, enunciados pelo relatório “Jacques Delors”, publicado no Brasil sob o título de Educação um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (DELORS, 1998). Dessa maneira, verificamos que as orientações dos eventos realizados pela SEED no início dos anos 2000 estiveram em conformidade com a disseminação no âmbito nacional de uma política educacional recém-elaborada e que, predominantemente, se alinhava com o ideário de racionalização da política educacional. É sob esse ideário que as DCN vão afirmar que:

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

A passagem acima ilustra a concepção sobre educação que, ao encontrar amparo no aparato burocrático do Estado, procura legitimar a ideia de que os professores perderam o controle sobre os fins de sua atividade, isto é, sobre a finalidade social do trabalho docente, a considerar que prioriza responsabilizar os professores pelo mau desempenho de seus alunos. Trata-se de uma tendência geral que requer desses trabalhadores uma demasiada sobrecarga emocional, de trabalho, de responsabilidade, de adaptação e de atualização, característica do processo de flexibilização do mundo do trabalho reestruturado na contemporaneidade.

Pesquisadores como Gatti, Barreto e André (2011) afirmam que há duas vertentes analíticas a considerar na discussão de um “governo da educação”, quais sejam: o cenário sociocultural mais amplo em que nos movemos na sociedade globalizada e as políticas para a educação e para os docentes, em particular, colocadas pelos diferentes níveis de gestão educacional no Brasil.

No ano de 2003, a troca de governo no âmbito Federal e no Estado do Paraná implicou em novas ações relativas à educação escolar e ao trabalho docente. No Paraná, de modo mais preciso, a Superintendência do Governo do Estado elegeu a oferta de oportunidades de formação continuada para os trabalhadores em educação da Rede Estadual de Ensino como um dos principais elementos de valorização do magistério (PARANÁ, 2005a, p. 71). Em 2008, as Diretrizes Estaduais permitiam fazer um contraponto teórico às DCN.

Dentre as ações do governo Roberto Requião, destaca-se a aprovação do Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Ensino da Educação Básica, instituído pela Lei Complementar Nº 103/04 (PARANÁ, 2004) que, entre outros, institui o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), elemento constituinte do plano de carreira do trabalhador docente, que figura entre uma das principais ações de formação continuada docente desde sua implantação. Em 2005, houve a implantação do PEE, orientador das políticas públicas para a Educação Paranaense; e, ainda, a criação de algumas coordenadorias específicas ligadas à formação continuada de professores, tais como a criação da Coordenação de Capacitação dos Profissionais da Educação, em 2004.

Com a aprovação das Diretrizes Curriculares Estaduais⁵, observamos que, a partir de 2008, as temáticas abordadas nesses eventos demonstraram um direcionamento específico orientado pela abordagem pedagógica histórico-cultural, corrente da psicologia soviética, cujas referências são os escritos de Vygotski, Leontiev, Luria e Galperin, autores clássicos na área. Percebemos, inclusive, um cuidado específico em enunciar uma nova proposta pedagógica como parte de um processo de redefinição das orientações pedagógicas da SEED, a partir da transição de gestão do governo de Estado por Roberto Requião (2006-2010), que se voltaram, principalmente, a repensar a função social da escola pública.

A nova proposta anunciada abordou questões essenciais sobre o trabalho educativo, como o currículo, o processo de ensino/aprendizagem e a mediação como um conceito importante sobre a especificidade do trabalho docente. A título de exemplo, citamos a temática central da Semana Pedagógica do segundo semestre de 2008, *Desafios Educacionais Contemporâneos*, que discutia a necessidade da escola pública em resgatar

⁵ A partir daqui, ao referirmo-nos às Diretrizes Curriculares Estaduais para Educação Básica (2008), utilizaremos somente as siglas iniciais DCE (2008).

essencialmente sua função de ensinar e dar acesso ao conhecimento, frente ao panorama nacional mais abrangente de uma educação orientada pela pedagogia das competências, amparada nos pilares educacionais da UNESCO para o século XXI, conforme temos salientado.

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

As DCE (PARANÁ, 2008) propunham um direcionamento oposto em relação às políticas educacionais adotadas a partir de 1990 no cenário nacional. A esse respeito, logo em sua carta de abertura, as Diretrizes afirmavam que:

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

Indicativo das análises e das ações educacionais sugeridas pela DCE (2008), no encontro da Semana Pedagógica do segundo semestre de 2008, a discussão procurou compreender o “impacto da pedagogia de projetos sobre a organização curricular”. A pedagogia de projetos, que fez parte da proposta curricular dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1997, tinha por pressuposto a ideia do currículo sempre em construção, em negação a uma proposta clara sobre o fundamental da função social da escola. A Semana Pedagógica, ao abordar a questão da organização curricular, tinha por intento firmar posição crítica à proposta flexível e repensar a função social da escola pública, dialogando diretamente com questões essenciais do trabalho educativo, tais como: o que a escola deve ensinar, para quem e para quê.

Em 2009, o objetivo central elencado para a Semana Pedagógica, realizada no primeiro semestre do ano, retomou as discussões realizadas em 2008, sobre a concepção e

a organização do currículo, o que demonstra empenho da SEED-PR em fortalecer a disseminação de sua proposta pedagógica, orientada pelas DCE. Desse modo, a respeito dos objetivos desse encontro, podemos ressaltar que:

O objetivo central era discutir a concepção e a organização do currículo, refletindo sobre **a função social da escola pública e os processos de secundarização do seu papel**. Nessa perspectiva, o documento, elaborado especialmente para o mencionado evento, denominado “Os Desafios Educacionais Contemporâneos e os Conteúdos Escolares: Reflexos na Organização da Proposta Pedagógica Curricular e a Especificidade da Escola Pública”, procurou situar o papel dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), dos Temas Transversais, da Pedagogia de Projetos e, sobretudo, das políticas curriculares de 1990 na minimização do acesso ao conhecimento, ou seja, ao conteúdo propriamente dito. (PARANÁ, 2009, n.p., grifos nossos).

Em relação aos processos de secundarização do papel da escola pública, Bezerra (2015) compreende esse processo como “[...] uma longa tradição antiescolar própria do século XX, quando a burguesia se inclinou para as ideias pedagógicas negadoras da perspectiva da apropriação universal do conhecimento a pretexto das peculiaridades pessoais de classe ou de cultura” (BEZERRA, 2015, p. 53). Na perspectiva da continuidade de uma discussão voltada à função social da escola pública, em 2010, o encontro da Semana Pedagógica do primeiro semestre reafirmou seu compromisso com a “[...] instrumentalização dos profissionais da educação para se apropriarem e produzirem os conhecimentos que fundamentam as práticas pedagógicas”. Salientou, ainda, que:

A continuidade desta política depende diretamente de profissionais da educação que, mediados pelos referenciais teórico-práticos, possam produzir conhecimentos que sustentem suas práticas pedagógicas com vistas a transformar uma política de governo em uma política de Estado. É nesta perspectiva, que os documentos selecionados para as discussões desta semana e de todo o processo de formação continuada tiveram como foco os anseios daqueles que dependem da escola pública como espaço de emancipação humana e social. (PARANÁ, 2010, p. 2).

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

Outro aspecto relevante diz respeito ao fato de que o documento Paraná (2010), sem ignorar as possibilidades e os limites, define a escola pública como um espaço de emancipação humana e social. Ou seja, numa perspectiva dialética, considera o espaço escolar como sendo território essencial no sentido da disputa contra hegemônica, do território que possibilita o desenvolvimento de projetos capazes de permitir o acesso ao conhecimento historicamente acumulado, sobretudo, para a classe trabalhadora.

No segundo semestre de 2010, a abordagem do encontro foi realizada com base no aporte teórico da Teoria Histórico-Cultural, enfatizando o papel essencial do professor como mediador do processo de ensino/aprendizagem, recorrendo ao aprofundamento da teoria vygotskiana, com ênfase no conceito do conhecimento como fruto de uma relação mediada entre o sujeito que aprende, o sujeito que ensina e o objeto do conhecimento (PARANÁ, 2010, p. 1).

Desse modo temos que, enquanto as DCN enfatizavam a formação de competências sociais “[...] em benefício da aquisição de atitudes e valores, no que se convencionou chamar de cidadania, quando, de fato, é a negação do direito cidadão ao ensino” (BEZERRA, 2015, p. 74), reservando esse papel à escola e aos professores, encontramos na organização dos eventos realizados entre 2008 e 2010 um contraponto, inclusive uma preocupação em estabelecer seus pressupostos teóricos críticos, não abrindo espaço para tergiversações.

A partir de 2011, o Paraná conheceu um novo Governador, trata-se do primeiro mandato da gestão do ex governador Carlos Alberto Richa. O cronograma estipulado pela SEED-PR previa que no primeiro e segundo dia fossem realizadas a apresentação da Proposta Pedagógica e Regimento da escola aos profissionais da educação bem como a elaboração dos planejamentos docentes. Por essa razão, chama atenção que, no primeiro semestre de 2011, a SEED-PR organizou cronograma das atividades, no qual consta a distribuição de aulas extraordinárias e aulas para professores contratados por Processo Seletivo Simplificado (PSS) concomitante aos dois dias reservados para apresentação da Proposta Pedagógica e Regimento Escolar aos professores bem como para planejamento dos planos de trabalho docente.

Essa forma de encaminhamento, além de demonstrar desorganização, revela que o Governo não considerava prioritário garantir o tempo destinado unicamente à formação docente, pois a distribuição de aulas não pode ser concomitante às discussões sobre

processos educativos, organização e planejamento do ano letivo, a considerar a importância da participação do conjunto dos professores no processo.

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

Já em 2013, durante a semana pedagógica do primeiro semestre (PARANÁ, 2013), foi realizada uma autoavaliação institucional envolvendo todas as escolas da Rede Estadual e equipes dos Núcleos Regionais de Educação (NRE), que resultou na criação do Programa de Ações Descentralizadas (PAD), com o intuito de assessorar os estabelecimentos de ensino na realização de planos de ações descentralizados, referentes à diminuição das taxas de abandono, reprovação escolar e aprovação por conselho de classe, resolução de problemas de forma disciplinar e interdisciplinar.

Tratou-se, portanto, de medidas que interferiram nas ações desenvolvidas para formação continuada dos professores via SEED-PR, haja vista que a criação do PAD expressa parte de uma política educacional/social de orientação neoliberal, na perspectiva de retomada/continuidade das reformas educacionais do início da década de 1990, que sob o estigma de autonomia escolar delega para a escola e professores a responsabilidade pelos índices educacionais de qualidade da educação pública e disseminam o ideário da gestão eficaz.

Considerações finais

As formas de abordagem teórica adotadas pela SEED/PR, via eventos de formação continuada, compõem o quadro teórico de referências dos docentes para realização de seu

trabalho. Com tal argumento, não queremos afirmar que os professores da Rede Pública de Ensino devam ser considerados sujeitos passivos nesse processo, que não realizam qualquer contraposto frente ao que lhes é imposto; tampouco nos esquecer de que a formação continuada dos professores não é feita exclusivamente pela SEED/PR. Ocorrenos que o olhar crítico sobre o quadro teórico e temático elaborado para esses eventos principiam uma compreensão ampliada sobre o perfil docente que se pretende formar. Além disso, relacionam-se com a própria concepção da função escolar, da qual é impossível desvincular das questões sobre a razão de ser do trabalho educativo e da formação docente.

Verificamos que, no período compreendido entre os anos 2005 e 2008, houve ênfase em aspectos relacionados a inovações organizativas, pedagógicas e curriculares, elencando a “reeducação” docente como fator principal da reforma educacional, em consonância com documentos orientadores da política educacional nacional. Vale ressaltar que, em 2004, como conquista do magistério paranaense, ocorre a aprovação do Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Ensino da Educação Básica do Paraná (PARANÁ, 2004).

A partir de 2008, respaldada pela construção das DCE, a tendência geral dos eventos organizados pela SEED-PR teve como orientação perspectivas mais críticas sobre a educação, com discussões voltadas, sobretudo, para as finalidades da escola pública e do fazer docente. Contudo, já a partir de 2011, salientamos a reestruturação das propostas de formação de professores que passaram a contar com orientações mais técnicas, processo atestado pelo retorno das temáticas relacionadas à gestão escolar, bem como a análise de indicadores da qualidade na educação e dos temas voltados para a análise dos dados sobre aprovação e reprovação.

É necessário o entendimento de que o tempo formal de vigência de projetos e de diretrizes não coincide com o tempo de construção do pensamento daqueles que trabalham na educação, isto é, não se pode considerar na análise das políticas públicas para educação somente o tempo de vigência dos planos de Governo, pois, no campo concreto da realidade social, as ideias reproduzem-se por períodos mais longos, porque a formação do pensamento e a elaboração de sua práxis não acompanha a cronologia burocrática das mudanças políticas, mas requer uma perspectiva de longa duração para seu entendimento.

Desse modo, as formas de internalização pelos docentes das concepções disseminadas nos eventos conduzidos pela SEED-PR não podem ser interpretadas de maneira estritamente técnicas, ou seja, considerar somente uma cronologia de mudanças temáticas, posto que os professores acumulam saberes e experiências ao longo da carreira, que não se reformulam na mesma prontidão das mudanças de gestão governamentais. Por fim, temos que as análises desenvolvidas nos limites deste artigo indicam a necessidade de aprofundar um conjunto de reflexões sobre temas candentes como a formação de professores, a autonomia docente, o processo de proletarização dos professores na contemporaneidade e suas repercussões sobre a educação e o ensino no Brasil.

Reconhecemos a existência de outros mecanismos que participam do processo formativo docente, para além dos cursos da Semana Pedagógica e da Formação em Ação, promovidos pela SEED-PR, por exemplo, os cursos de formação promovidos via sindicato do magistério. Entretanto, discordamos das concepções educacionais que enaltecem a plena autonomia escolar, embasadas pelas descentralizações administrativas das instituições escolares, pois entendemos que a Secretaria de Estado da Educação é responsável por definir prazos e recursos desse processo formativo, resguardando o seu papel de administrador das escolas que compõem a rede pública estadual.

Da mesma forma, compreendemos que não se trata de conceber a escola enquanto espaço educativo isolado, mas lugar com plenas possibilidades para o desenvolvimento de resistências em relação às políticas de Estado que regulam e orientam a educação. Ou seja, reconhece-se o potencial imanente dos processos educativos no sentido de que são capazes de contribuir para a formulação de novas propostas de ensino, e, de forma mais ampla, da possibilidade de construção de projetos contra hegemônicos frente ao processo de barbárie educacional/social contemporâneo.

Referências

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

APPLE, M. W. **Trabalho docente e textos**: economia política das relações de classe e de gênero em educação. Tradução Thomaz Tadeu da Silva, Tina Amado e Vera Maria Moreira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

BEZERRA, J. E. B. **O direito à educação e progressão continuada para além da aparência**. São Paulo: Serpente, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Educação Básica**. Brasília, 2011b. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002630.pdf>>. Acesso em: 21 nov. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP Nº 1/2002, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 9 abr. 2002. Seção 1, p. 31.

BRASIL. Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 10 jan. 2001a. Seção 1, n. 7. p. 1-20.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Final - CONAE**. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Rede Nacional de Formação de Professores: orientações gerais**. Brasília: MEC, 2005.

DELORS, J. **Educação, um tesouro a descobrir**: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. Brasília: MEC; UNESCO; Cortez, 1998.

DI GIORGI, C. A. G. *et. al.* **Necessidades formativas de professores de redes municipais**: contribuições para a formação de professores crítico-reflexivos. São Paulo: UNESP; Cultura Acadêmica, 2010.

LIMA FILHO, D. L. Contribuição para a análise de reformas educacionais: teoria e ideologia sob a hegemonia do estado neoliberal. In: TUMOLO, P. S.; BATISTA, R. L. (Orgs.). **Trabalho, economia e educação**: perspectivas do capitalismo global. Maringá: Práxis; Massoni, 2008. p. 251-267.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

MARTINS, L. M. **A formação social da personalidade do professor**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

MARX, K. **O capital**. V. I, tomo 2. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

PARANÁ. Casa Civil. **Lei Complementar Nº 103**, de 15 de março de 2004. Institui e dispõe sobre o Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual... Curitiba, 2004a. Disponível em: <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=7470&codItemAto=63745>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação N° 002/02**, de 7 de junho de 2002. Inclusão, no período letivo, de dias destinados à atividade pedagógica. 2002. Disponível em: <[http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/bb7cccb67074826503256f4800653a4b/4f92cce4f4a2531003256c1d0049bba4/\\$FILE/_h8himoqb2clp631u6dsg30chd68o30cg_.pdf](http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/bb7cccb67074826503256f4800653a4b/4f92cce4f4a2531003256c1d0049bba4/$FILE/_h8himoqb2clp631u6dsg30chd68o30cg_.pdf)>. Acesso em: 20 nov. 2017.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Básica - História**. Secretaria de Estado da Educação. Curitiba: 2008. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_hist.pdf>. Acesso em 23 jul. 2016.

PARANÁ. **Orientações para a organização da Semana Pedagógica**. 2011. Disponível em: <http://www.gestoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2011/orientacoes_gerais.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2017.

PARANÁ. **Orientações para a organização da Semana Pedagógica/Fevereiro**. 2009. Disponível em: <http://www.gestoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/jul_2009/orientacoes_semped_2009fev.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2016.

PARANÁ. **Orientações para a organização da Semana Pedagógica/Fevereiro**. 2010. Disponível em: <http://www.gestoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2010/semana_pedagogica_fev2010.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2017.

PARANÁ. **Planejamento educacional e avaliação: por uma educação de qualidade**. 2013. Disponível em: <http://www.gestoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2013/sp2013_anexo3.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2017.

PARANÁ. **Plano Estadual de Educação – PEE, uma construção coletiva**. Curitiba, 2005a. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/pee/construcao_coletiva.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2016

PARANÁ. **Resolução N° 2007/2005**, de 21 de julho de 2005. Dispõe sobre a Formação Continuada... Curitiba, 2005b. Disponível em: <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=69641&indice=1&totalRegistros=1>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 525-545, jul./dez. 2004.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SILVA, E. P. e; HELOANI, J. R.; PIOLLI, E. Autonomia controlada e adoecimento do professor. **Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 2, n. 2, p. 370-383, jul./dez. 2012.