

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA
NO ESTADO DE SÃO PAULO: QUAIS AS POLÍTICAS EM JOGO?**

BRUNO GONÇALVES LIPPI

ORIENTADOR: PROF. DR. MARCOS GARCIA NEIRA

**SÃO PAULO
2009**

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA
NO ESTADO DE SÃO PAULO: QUAIS AS POLÍTICAS EM JOGO?**

BRUNO GONÇALVES LIPPI

ORIENTADOR: PROF. DR. MARCOS GARCIA NEIRA

Dissertação de mestrado
apresentada à Faculdade
de Educação da
Universidade São Paulo,
como requisito para a
obtenção do título de
mestre em Educação.

SÃO PAULO
2009

“Dedico esta produção a todos os professores e professoras que se indignam com as políticas educacionais que ferem os interesses da coletividade. Espero que a presente produção possa contribuir para uma sociedade mais justa e democrática.”

AGRADECIMENTOS

Esse texto que, aparentemente, parece ser solitário e individual, não poderia ser construído e defender suas posições sem a colaboração e a participação de pessoas especiais. Expresso meus agradecimentos sinceros a estas pessoas:

Aos meus pais, Arnaldo e Leda, que durante toda a minha vida, apoiaram-me na minha trajetória pessoal e profissional, sempre com muito carinho e dedicação.

A minha companheira, Jacqueline, que, de forma paciente e compreensiva, esteve sempre me incentivando durante os momentos mais difíceis.

Ao professor Marcos Garcia Neira, que sempre dedicado e atencioso, foi imprescindível para que eu promovesse avanços na minha formação acadêmica e profissional.

Aos professores e amigos da FCT/UNESP e do CAEF que foram os responsáveis pelo início da minha trajetória profissional.

Aos amigos do grupo de pesquisas em Educação Física Escolar da FEUSP, que se tornou um grupo coeso e comprometido com uma educação escolar para todos. Em especial, agradeço ao Sílvio, Fernando, Nyna, Maria Emilia, César, Cyro, Mário, Elina e Lilian

Aos amigos e colegas de trabalho que conheci e compartilhei minhas angústias nas escolas onde trabalhei.

As pessoas que se colocaram à disposição para participar da pesquisa, as quais contribuíram com seus pontos de vista pelo compromisso sem qualquer recompensa e expressaram suas opiniões de forma legítima.

RESUMO

A educação escolar organizada pela burguesia ocidental tornou-se um símbolo da modernidade, pois, fundamentada nas ciências positivistas, disseminou os valores modernos como a racionalidade, a previsibilidade e a certeza. No entanto, nota-se que as explicações fornecidas pelo paradigma da modernidade têm sido questionadas nas últimas décadas, dando espaço para outras teorias da realidade social. Tal transitoriedade tem levado alguns estudiosos das questões sociais a vislumbrar o início de "novos tempos" - denominados, por alguns, de pós-modernidade -, enquanto outros interpretam que vivemos a "radicalização" da modernidade. Paralelamente a este momento histórico, assistimos à reestruturação do sistema capitalista, na qual grupos econômicos realizam mudanças periféricas no sistema econômico-produtivo para manutenção da lógica do capital. Neste ínterim, faz-se então uma chamada pública por uma "nova" escola que prepare nossas crianças e jovens para os "novos" tempos. Na iminência de diversos e antagônicos projetos de sociedade e de escola, não por acaso, a formação de professores evidencia-se nos debates acadêmicos contemporâneos. Nossas preocupações focaram a política de formação contínua da rede estadual paulista, analisando os pressupostos que lhe dão sustentação. Neste sentido, o objetivo do estudo foi analisar criticamente a política de formação contínua dos professores de Educação Física organizada e implementada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo por meio das ações da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), tomando como referência, os discursos contemporâneos sobre a formação contínua. Como método de investigação científica, optamos pela bricolagem, como definida por Kincheloe (2007) quando propõe, entre as tarefas do pesquisador, o entretecimento dos pontos de vista dos envolvidos, buscando romper com o reducionismo e a fragmentação dos métodos positivistas. A partir daí, entretecemos uma interpretação da realidade recorrendo aos pontos de vista dos atores da política formativa quando instadas a analisar o curso "A rede aprende com a rede", ao discurso da mídia acerca do assunto e ao confronto com o referencial teórico. Interpretamos que a política estadual de formação contínua de professores insere-se no "pacote" de políticas educacionais neoliberais, que incluem os sistemas de avaliação externa, a remuneração por desempenho e o currículo. Ainda, observamos que a política formativa alinha-se, também, às políticas formativas hegemônicas contemporâneas que apostam na responsabilização, aperfeiçoamento e no mérito individual como valores centrais.

Palavras-chave: Políticas educacionais; Formação contínua; Educação Física.

ABSTRACT

The school education organized by the west nobleman became a symbol of modern times, for as it was based in the positivistic science, disseminated the modern values like the rationality, the foreseeability and the certainty. However, it can be observed that the explanations given by the paradigm of modernity have been questioned in the last decades, giving space to other theories of social reality. This transition has taken some scholars of social questionings to glimpse the beginning of a “new era”- denominated, by some, as post modernity – while others interpret that we live in a ‘radicalization’ of modernity. In a parallel way to this historical moment, we watch the restructuring of the capitalist system, in which economical groups perform peripheral changes in the economical-productive system to maintain the logic of the capital. Meanwhile, it is done a so call public calling or a “new” school that prepare our children and youngsters for a “new” era. In the eminence of several and antagonistic projects of the society and the school, not by chance, the formation of teachers is evident in the contemporary academic debates. Our worries focused on the political of continuous education of state net of Sao Paulo, analyzing the presumptions that support them. In this way, the objective of the study was to analyze, critically, the politic of continuing education of the teachers of Physical Education organized and implemented by the Secretary of Education of the State of Sao Paulo through the actions of the Coordination of Studies and Pedagogical Rules (CENP), using as reference the contemporary discussions about continuing education. As a method of scientific investigation, we opted for the bricolage , as was defined by Kincheloe (2007) when he proposed amongst the researcher’s tasks, the intertwining of the points of view of the involved, trying to break with the reductionism and the fragmentation of the positivist methods. Therefore, we intertwine an interpretation of the reality surveying to the point of views of the actors of formative politic when urged to analyze the course “The net learns with the net”, to the speech of the media about the topic and the confrontation as a theoretical reference. We interpreted that the state politics of continuing education of the teachers are inserted in the “package” of the neoliberal educational politic, that include the systems of external evaluation, the compensation through performance and curriculum. Still, we observe that the formative politic align itself, also, to the contemporary hegemonic formative politics that bet in the action of responsibility, improvement and individual merit as central values.

Key Words: Educational politics, Continuing Education, Physical Education

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	09
2. COMO A PESQUISA FOI ENTRETECIDA	14
2.1. Ouvindo as vozes, compreendendo os sujeitos e entretecendo o conhecimento.....	17
3. OS “NOVOS” TEMPOS OU VELHOS TEMPOS SOB UMA “NOVA ROUPAGEM”?	21
3.1. Características da contemporaneidade: o novo ou o velho de novo?.....	21
3.2. Capitalismo, neoliberalismo e pós-modernidade: intersecções possíveis.	38
3.3. Reformas da educação: investidas do projeto neoliberal.....	48
3.4. A escola e os professores no contexto neoliberal e pós-moderno.....	59
4. A FORMAÇÃO CONTÍNUA DOS PROFESSORES: DISCURSOS, EMBATES E DEBATES.	67
4.1. Formação contínua: a respeito do que estamos falando?	68
4.2. (De) formação neoliberal ou formação pós-moderna?	76
4.2.1. O que pensam os neoliberais.....	77
4.2.2. Precisamos de “novos” professores para o contexto pós-moderno?	83
4.3. As políticas de formação contínua na rede pública estadual de São Paulo	88
4.3.1. O percurso histórico das políticas de formação contínua da SEE/SP.....	89
4.3.1.1. Ciclo I (1983 a 1994) – Continuidade ou descontinuidade? Transformação ou manutenção?	91
4.3.1.2. Ciclo II (1995-2006) – O neoliberalismo em implantação.....	100
4.3.2. Algumas considerações sobre as práticas formativas da rede estadual paulista	111
4.4. Por uma mudança de paradigma na formação contínua de professores.....	113
4.4.1. Por que precisamos construir uma alternativa de formação crítica?.....	113
4.4.1.1. O questionamento como ação permanente.....	114
4.4.1.2. Os locais de formação e a escola como “ <i>locus</i> ”.....	117
4.4.1.3. O professor enquanto sujeito histórico.....	120
4.4.1.4. O professor enquanto intelectual crítico e engajado politicamente.....	126

5. A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTÍNUA DA SEE/SP: UMA CONCEPÇÃO DE SOCIEDADE EM CURSO.....	135
5.1. A proposta curricular e a política formativa: quem rege quem?.....	136
5.2. Um currículo de competências e habilidades: a referência para a política formativa.	148
5.3. A desqualificação do professor e a legitimação da política formativa.....	153
5.4. A tradição na política formativa da SEE/SP: A individualidade <i>versus</i> a coletividade.....	160
5.5. Curso “A rede aprende com a rede”.....	169
5.6. A quem cabe a responsabilidade pela formação?	175
5.7. A estrutura da formação na SEE/SP: Os gestores da formação ou reprodução?....	184
5.8. A avaliação: qual o seu papel na política formativa da SEE/SP.	193
5.9. A formação pela prática e a influência dos privatistas na política formativa.....	197
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	205
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	211

1. INTRODUÇÃO

Começamos explicitando os motivos que nos levaram a pesquisar as políticas de formação contínua de professores de Educação Física, particularmente, aqueles pertencentes à rede estadual de ensino paulista.

Na pesquisa anterior (LIPPI, 2005), a qual investigou a atuação do professor de Educação Física da rede estadual de ensino, apoiado por uma proposta pedagógica organizada pelos órgãos centrais da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP), foi constatado que os principais entraves, que interferiam na qualidade do ensino desses professores, extravasavam o cerne da proposta pedagógica e estavam relacionados a outros fatores, como: formação do professor, condições salariais e materiais. Sendo que, dentre estes fatores, verificou-se que a formação inicial e contínua dos professores merecia atenção e investimentos contínuos em curto, médio e longo prazos.

Soma-se a esta constatação, a observação empírica realizada enquanto professor da rede estadual durante o período de 2005 a 2008, no qual se verificou uma ausência de continuidade nas ações formativas para a área de Educação Física, bem como ações descontextualizadas do ambiente escolar. Num contexto social que inclui pressões de diversos segmentos sociais pela atualização constante dos profissionais da educação e uma cobrança da comunidade escolar por um ensino de boa qualidade, tal desarranjo institucional na formação contínua de professores provocou aflição por parte do pesquisador, o qual decidiu investigar os elementos que influenciam a atual configuração da política formativa da SEE/SP.

Durante o percurso inicial de construção da pesquisa, presenciamos uma inflexão nas políticas educacionais com a entrada do governador José Serra, sendo que as mudanças intensificam-se com a assunção da pasta da educação estadual por Maria Helena Guimarães Castro e, posteriormente, com a chegada de Paulo Renato Souza. Tal movimento político provocou mudanças substanciais nas políticas curriculares e formativas da rede em questão, o que reforçou a nossa necessidade de estudo e pesquisa sobre os impactos das políticas formativas, que se delineiam em busca de formação de determinadas identidades sociais.

Fora do ambiente escolar, encontramos transformações culturais e sociais que têm alterado sensivelmente os comportamentos das pessoas e de grupos sociais. Esse período batizado por alguns sociólogos de “pós-modernidade” tem questionado as estruturas da

modernidade que até então sustentavam os principais argumentos que regiam o ambiente escolar. Faz-se então uma chamada pública por uma “nova” escola que prepare nossas crianças e nossos jovens para os “novos” tempos que estão por vir. As tecnologias de informação e comunicação alteraram o processo de produção e divulgação de conhecimentos, o que criou um discurso que todos devem manter-se atualizados, inclusive os professores. Todas essas questões interferem no debate acerca da formação de professores, o qual partiu das seguintes indagações: qual o perfil do professor que almejamos para educar as futuras gerações? Existe a necessidade de nos atualizar tanto quanto estão nos exigindo? De onde partem as pressões para a modificação das políticas de formação permanente dos professores em exercício? As demandas da contemporaneidade têm exigido mudanças na política formativa que atendem aos interesses de quais grupos sociais?

A interpretação dessa realidade social que se constitui e a definição por identidades docentes que queremos formar não ocorrem no campo da neutralidade política. Nota-se uma disputa política, ideológica e simbólica constante pela determinação do perfil e das características docentes que devemos privilegiar na formação inicial dos futuros professores e na formação contínua dos professores em exercício. Apesar de nuances, notamos que os grupos empresariais almejam uma educação escolar que prepare as pessoas para ingressar no mercado de trabalho, ao mesmo tempo em que observamos grupos sociais que acreditam na instituição escolar como formadora de pessoas que possam contribuir, a partir dos princípios de democracia e justiça social, para a construção de uma sociedade globalizada, multicultural e multiétnica, a qual se evidencia. Nesse campo simbólico de lutas, a organização da escola, o currículo, os sistemas avaliativos e os professores estão inseridos e são alvos constantes de políticas públicas produzidas por esses grupos sociais, os quais disputam politicamente a construção de um sistema de ensino alinhado com as suas concepções de sociedade. Apesar de várias pessoas e estruturas da educação escolar serem alvo de políticas, consideramos que o professor assume papel importante na educação escolar. Portanto, decidimos focar os holofotes na discussão acerca da formação contínua desse profissional.

A partir do exposto acima, a presente pesquisa tem como objetivo: analisar criticamente a política de formação contínua dos professores de Educação Física organizada e implementada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, por meio das ações da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), tomando como referência os discursos contemporâneos sobre a formação contínua.

Para tanto, selecionamos o método da bricolagem para tentar responder às perguntas e às indagações da pesquisa. A bricolagem é uma inovação epistemológica que não se configura um “novo” método de pesquisa. Configura-se como uma nova atitude, um sentido que busca romper com a lógica dominante de produzir conhecimentos. De fato, a bricolagem critica as ciências positivistas que se baseiam em instrumentos de pesquisa tradicionais, ao mesmo tempo, configura-se como uma alternativa para produzir conhecimentos e interpretações da realidade que respeita os diversos olhares e experiências que permeiam a sociedade multicultural contemporânea. Na bricolagem, a validade e o rigor científico se estabelecem pela multiplicidade de vozes, pela utilização de diferentes métodos de pesquisa e pela explicitação do posicionamento do investigador. Por isso, buscaremos as interpretações de pessoas que se localizam em diversas esferas da política formativa da rede estadual, com a intenção de construir uma análise consistente do objeto de estudo.

Para aproximarmos das discussões e produções acumuladas sobre o objeto de estudo, realizamos as primeiras interpretações e construímos um referencial teórico, optamos por buscar os estudos e as pesquisas que tentaram compreender os fenômenos que interseccionam com o objeto de pesquisa, entre eles: o contexto pós-moderno, o neoliberalismo, as políticas educacionais, os pressupostos teóricos acerca da formação de professores e as políticas de formação contínua de professores.

Tais aproximações permitiram-nos organizarmos o referencial teórico em dois capítulos. Após a descrição do método, preocupamo-nos com as questões macrossociais, discutimos as transformações sociais e culturais que vêm modificando sensivelmente as relações entre as pessoas, as instituições sociais, os comportamentos das pessoas, a dinâmica escolar, enfim, as formas de organização da sociedade. Logo, trazemos a produção teórica de sociólogos que interpretam o fenômeno contemporâneo batizado de “pós-modernidade”, “modernidade líquida” ou “hipermodernidade”, o qual, segundo eles, abalou os pressupostos e pilares da racionalidade moderna que sustentam as principais instituições sociais da sociedade contemporânea. Inserimos na discussão o neoliberalismo, metamorfose do sistema capitalista que se apoia no capital financeiro e na privatização de serviços públicos para manter a “mais-valia”, o *status quo* e a manutenção do modelo econômico. Tanto o contexto pós-moderno quanto o neoliberalismo têm exercido influência sobre as políticas educacionais (financiamento e organização) e os sistemas de ensino (currículo e formação de professores). Por fim, tentamos

relacionar como a escola e os professores estão inseridos no debate contemporâneo da pós-modernidade e do neoliberalismo.

No capítulo seguinte, focamos a discussão teórica acerca da formação contínua de professores. Primeiro, com base em pesquisas e estudos, apresentamos a discussão teórica recente sobre a formação contínua de professores que sugere formas, conteúdos, justificativas, locais, limites e aspirações para organização de políticas dessa natureza. Em seguida, apresentamos uma reflexão sobre a influência dos discursos neoliberais e pós-modernos na fundamentação das justificativas que apontam a necessidade de uma política sistemática de formação contínua de professores. Na sequência, descrevemos as políticas de formação contínua implementadas pela rede pública estadual de São Paulo, nas últimas décadas, e analisamos os referenciais teóricos utilizados para sua implementação. Por fim, recorreremos à teorização acerca das políticas de formação contínua de professores numa perspectiva crítica e procuramos identificar algumas experiências concretas de ações formativas baseadas nesse referencial, para refletirmos sobre a produção de subsídios a fim de construir uma política de formação docente calcada nos princípios de democracia, de respeito à diversidade cultural e de justiça social.

A seguir, apresentamos o nosso texto como porta de entrada (POETA) que trouxe como objeto de análise a política formativa da SEE/SP, tomando como referência as iniciativas no biênio 2008-2009. Fazendo uso da bricolagem, o texto foi entretecido a partir dos posicionamentos dos diversos depoentes que se posicionaram frente as atuais políticas formativas. Dessa forma, esse capítulo foi construído a partir de um “ir e vir” constante. O texto foi realimentado pelos depoimentos sobre a política formativa de diferentes informantes, pela análise do pesquisador sobre o curso de formação contínua “A rede aprende com a rede”, pelas interpretações das reportagens publicadas pelas mídias sobre as políticas educacionais e a partir de inferências do pesquisador fundamentado no referencial teórico discutido nos dois primeiros capítulos. A cada nova realimentação, eram geradas novas questões/interpretações que foram sendo confrontadas com os depoimentos dos participantes da pesquisa. Esse “ir e vir” produziu nove seções, nas quais analisamos a política de formação contínua de professores da SEE/SP sob diversos ângulos.

Nas considerações finais, apresentamos uma síntese das nossas interpretações sobre o processo formativo que se instala no estado de São Paulo. Todavia, desde já, destacamos que essa não é uma interpretação acabada, e sim momentânea, parcial e transitória. Essa

dissertação apresenta-se como uma interpretação e uma análise sobre a política formativa da SEE/SP, baseada em divergentes pontos de vista, e não pretende tornar-se “verdade” absoluta. Pelo contrário, o texto buscou desconstruir determinados discursos que são profetizados como verdades únicas e incontestáveis no contexto contemporâneo.

2. COMO A PESQUISA FOI ENTRETECIDA

O verbo entretecer significa tecer junto; tecer entremeando. O uso desta palavra não é aleatório, tampouco estético, mas, de fato, intencional. O ato de entretecer fundamenta a concepção de pesquisa que se pretende construir a partir de uma perspectiva crítica, questionadora, dialógica e dialética. Dessa forma, tecer junto, entremeando, almeja uma produção coletiva de conhecimentos, respeitadora de múltiplas perspectivas que contemplem o ir e vir, o relativo, o temporário e o imprevisível da complexidade contemporânea.

O entretecer deve ser uma ação contínua e constante numa pesquisa que aponta a bricolagem como recurso para a interpretação da realidade e para a construção de conhecimentos acerca dela. Fundamentados pela produção teórica de Kincheloe e Berry (2007), a nossa escolha pela bricolagem busca dar coerência ao posicionamento político e epistemológico, que é defendido nos capítulos a seguir. Baseamo-nos no fato, repetidamente mencionado pelos autores consultados, de que não é possível provocar transformações e mudanças nos quadros sociais sem modificar ou alterar as estruturas e hierarquias, que regem a produção dos conhecimentos científicos.

Os métodos duros, inflexíveis e pragmáticos não são capazes de compreender a complexidade das relações sociais e humanas na contemporaneidade. Dessa afirmação, partiu a necessidade de pensar e buscar outras formas de fazer ciência, ou seja, outras possibilidades de interpretar a realidade. Na bricolagem, não se busca descobrir verdades, como se elas estivessem escondidas à espera de um investigador, busca-se entender como as verdades foram construídas e questionar como as verdades impostas pelos discursos hegemônicos são produzidas e reproduzidas pelos diversos agentes sociais. Dessa forma, a bricolagem constitui-se como um instrumento de questionamento dos discursos e das verdades validados por métodos de pesquisa positivistas e tradicionais.

A bricolagem é uma inovação epistemológica que não se configura um “novo” método de pesquisa. Configura-se como uma nova atitude, um sentido que busca romper com a lógica dominante de produzir conhecimentos. De fato, a bricolagem critica as ciências positivistas que se baseiam em instrumentos de pesquisa tradicionais, ao mesmo tempo, configura-se como uma alternativa para produzir conhecimentos e interpretações da realidade que respeitam os diversos olhares e experiências, as quais permeiam a sociedade multicultural contemporânea. Efetivamente, a bricolagem almeja romper com o reducionismo, o parcelamento,

a fragmentação e a neutralidade científica dos métodos positivistas, os quais, segundo Kincheloe e Berry (2007), legitimam as relações de poder desiguais.

A multiplicidade, a pluralidade, a imprevisibilidade e a incerteza são características marcantes do momento pós-moderno contemporâneo e devem ser consideradas na produção dos conhecimentos científicos. Kincheloe e Berry (2007) alertam-nos, ao valorizar a produção de conhecimentos alicerçados por um único olhar ou lógica, corre-se o risco de legitimar e universalizar os discursos, os valores e os conhecimentos de um determinado grupo social como se fossem pertencentes a uma cultura geral. Portanto, para interpretar a realidade e compreender os discursos sobre ela, torna-se urgente uma concepção de pesquisa que contemple a sobreposição e a interdependência dos múltiplos textos presentes no cotidiano.

Isolar as variáveis e destacar do contexto procedimentos metodológicos endeusados pela ciência positivista carrega limitações para interpretações consistentes da realidade social. A elaboração de teorias e conhecimentos nada mais é do que a produção de artefatos culturais e linguísticos. Assim, parte-se do pressuposto que a interpretação do objeto de estudo é inseparável da dinâmica social e histórica que o moldou. Logo, a bricolagem considera que o objeto da pesquisa é inseparável do seu contexto. Na bricolagem, a linguagem e as relações de poder assumem posição central para as análises e interpretações da realidade por considerar esses elementos como principais mediadores das relações sociais na contemporaneidade.

Diferentemente da pesquisa positivista, a subjetividade e o posicionamento político não são descartados, pelo contrário, são reforçados. Para a construção de conhecimentos a partir de múltiplas vozes, é preciso saber de quais locais as explicações são fornecidas, quais as experiências culturais e sociais que influenciaram os olhares sobre determinado fenômeno, ou seja, é preciso ouvir diversas explicações sobre o objeto estudado para que dele possamos nos aproximar por inúmeros caminhos e, talvez, chegarmos a múltiplas interpretações. Repudia-se o posicionamento autoritário de aceitar uma única explicação impregnada pelos valores e preconceitos do investigador, o qual se apresenta como portador dos instrumentos adequados e absolutamente neutros, politicamente falando.

A interpretação de fenômenos sociais e a construção de conhecimentos são campos simbólicos de lutas disputados pelos diversos grupos sociais e culturais que compõem a sociedade e tentam fazer prevalecer suas concepções de mundo e sociedade. Dessa forma, qualquer pesquisador influencia-se pelos valores e experiências pessoais, familiares e

profissionais, por isso que o conhecimento e o investigador não são neutros. Crer na neutralidade seria ingenuidade de alguns e esperteza de outros, que apostam nesse artifício para garantir a hegemonia. Por isso, a necessidade da multiplicidade de vozes no desenrolar da pesquisa, principalmente, aquelas marginalizadas, bem como, a explicitação do posicionamento político e epistemológico do pesquisador são instrumentos imprescindíveis para construção da pesquisa na perspectiva da bricolagem.

A bricolagem entende que qualquer fenômeno estudado não passa de um recorte da realidade que pode ser explicado e compreendido por múltiplas perspectivas. O ato de fazer bricolagem pode ser exemplificado pelo longa-metragem americano “Ponto de vista¹”. Neste filme investiga-se quem são os autores de um atentado terrorista, para tanto são mostradas as perspectivas das pessoas com diversas trajetórias, que estiveram no local do crime, sobre os mesmos 15 minutos antes e depois do momento do atentado. O interessante do filme é que se analisarmos o atentado sob a perspectiva de uma única pessoa, provavelmente, incorreremos numa análise equivocada, o que reforça a necessidade de consulta às múltiplas vozes, posicionamentos e perspectivas para a produção de conhecimentos, sempre provisórios e subjetivos. Todavia, diferentemente do filme, a realidade não é um quebra-cabeça pronto para ser montado. Numa pesquisa, baseada na bricolagem, nunca teremos todas as peças, nem todas as peças que recolhemos pertencem a esse quebra-cabeça, isto porque a realidade é complexa, não linear e repleta de interpretações sobre os seus fenômenos.

Na bricolagem, a validade e o rigor científico se estabelecem pela multiplicidade de vozes, pela utilização de diferentes métodos de pesquisa e pela explicitação do posicionamento do investigador. Kincheloe e Berry (2007) defendem que o rigor se afirma na consciência da consulta à diversidade de construções simbólicas da realidade social. Na bricolagem não se estudam as partes, investiga-se um fenômeno e as relações com a realidade que o cerca, ou seja, na qual ele está presente, por isso, os métodos e procedimentos positivistas não servem para uma pesquisa dessa natureza. O conhecimento produzido a partir do processo de bricolagem é sempre provisório e em processo. Em outras palavras, não existe um fim a ser alcançado e, muito menos, verdades inquestionáveis, de fato, crê-se que existem diversas interpretações da realidade social que se sustentam a partir de discursos e construções sociais dos grupos que a compõem.

¹ TRAVIS, P. Ponto de vista, Sony Pictures, EUA, 2008.

O entretecer, ato importante na bricolagem, difere-se substancialmente do “coletar e interpretar dados” da pesquisa tradicional. Na perspectiva tradicional monológica, visita-se a realidade e coletam-se os dados que serão interpretados a partir de um referencial teórico pré-determinado. Isto é, produzem-se conhecimentos a partir de um olhar bem específico, apesar de autodeclarado neutro. A bricolagem opõe-se às pesquisas monológicas e promove o ato de entretecer, que rompe com a arrogância de uma interpretação unívoca. Para entretecer, ação fundamental dos *bricoleurs*, empregam-se variados instrumentos de pesquisa tencionando favorecer a multiplicidade de vozes e interpretações acerca do objeto de estudo em questão. Em resumo, a bricolagem seria a utilização de diferentes estratégias metodológicas de acordo com as experiências do pesquisador no desenrolar da pesquisa.

2.1. Ouvindo as vozes, compreendendo os sujeitos e entretecendo o conhecimento.

Para entretecer o conhecimento, precisamos ouvir os sujeitos e compreender em quais pressupostos sustentam seus argumentos. Todo e qualquer sujeito produz suas teses, suas teorias sobre qualquer fenômeno que o cerca. Todavia, suas explicações são carregadas dos valores que compartilha, lembrando que os discursos não são produtos individuais, mas de grupos, de coletivos, de instituições. O entretecer configura-se a partir da multiplicidade de vozes e do alinhar dessas vozes, compreendendo de qual local partem os discursos e quais grupos atuam em sua defesa.

O objetivo da pesquisa foi analisar criticamente as políticas de formação contínua de professores de Educação Física da SEE/CENP, portanto, ouvimos pessoas que estão envolvidas com essas políticas, seja como alvo, seja como proponentes. Para tanto, recorreremos às narrativas de oito depoentes representantes dos setores, que se posicionam em diversos segmentos da educação, desde aqueles que exercem pressões sobre as políticas formativas, até aqueles que são alvos constantes. Dessa forma, ouvimos os seguintes depoentes: 1) Dois assessores pedagógicos da SEE/SP; 2) Dois gestores de escola (diretora de escola e professora-coordenadora); 3) Uma professora de Educação Física; 4) Um representante do sindicato (APEOESP); 5) Um jornalista de um periódico de grande circulação; 6) Uma pesquisadora de políticas educacionais.

A escolha desses depoentes não foi aleatória. De fato, buscamos equilibrar: a) a quantidade de representantes que pertencem à rede de ensino com aqueles que não pertencem,

mas exercem influência; b) a quantidade de representantes que tradicionalmente se posicionam a partir de ideias progressistas e conservadoras; c) a quantidade de representantes que estão alocados em diferentes níveis da hierarquia administrativa, bem como, aqueles que estão fora dela. Tal preocupação com o equilíbrio de forças sociais fundamentou-se na necessidade de dar importância à multiplicidade de vozes e discursos que analisam, interpretam e influenciam as políticas formativas da rede estadual paulista.

O propósito não foi fazer entrevistas, coletar dados e fazer interpretações à luz da revisão de literatura. Fundamentados em Kincheloe e Berry (2007), partimos de um texto como porta de entrada (POETA), que foi produzido a partir do depoimento de um dos assessores e a partir das primeiras aproximações e interpretações do pesquisador sobre o fenômeno estudado. Esse texto foi realimentado a partir das narrativas e das interpretações dos informantes da pesquisa, que se posicionaram a favor ou contra as concepções expressas, apresentaram seus argumentos e trouxeram novas informações. Além dos depoimentos, o POETA foi modificado e acrescentado pelas interpretações do pesquisador, que sob a luz do referencial teórico apresentado na pesquisa, realimentou o texto inicial alterando, ampliando, esclarecendo, modificando e questionando os posicionamentos e argumentos apresentados pelos participantes da pesquisa.

As entrevistas não foram estruturadas e inflexíveis, prevaleceu o diálogo para favorecer a narrativa do depoente. Narrar significa voltar ao passado e reconstruir a própria história, construir um sentido a ela. Quando estamos em contato com a realidade, somos capazes somente de captar alguns fragmentos dela, mas a estes damos sentidos, por meio do estabelecimento de relações entre fatos e histórias, e assim construímos a nossa história e nossas interpretações sobre a realidade. A nossa história influencia e é influenciada por nossa forma de pensar e agir. A narrativa, por mais fantasiosa que seja para o locutor, é verdadeira e legítima.

Diferentemente de outras perspectivas de pesquisa, a intenção não foi comparar uma entrevista com a outra, mas buscar elementos que nos permitiram entender a compreensão, as interpretações e as impressões daquele grupo representado sobre as políticas de formação contínua da rede estadual: o que pensam sobre as atuais políticas de formação, quais os juízos de valor, quais são os aspectos positivos e negativos, quais são os avanços e os retrocessos, quais seriam as possíveis alternativas de mudança. É importante destacarmos que os posicionamentos dos informantes não são eminentemente individuais. Os informantes não são sujeitos autônomos, eles influenciam e são influenciados pelas esferas sociais a que pertencem ou acessam.

Outros elementos que foram realimentadores do nosso POETA foram: os vídeos explicativos que acompanham os “Cadernos do professor” da atual proposta curricular da rede estadual, os materiais audiovisuais, que acompanham o curso à distância da SEE/CENP oferecidos aos professores sobre os pressupostos que subsidiam o currículo da Rede, as ações educacionais do governo estadual e as reportagens publicadas nos jornais e revistas de grande circulação, cujas políticas educacionais paulistas são debatidas. A análise interpretativa desses artefatos midiáticos de formação serviu como elemento realimentador do POETA. A partir desses, pudemos, também, fazer inferências sobre como os recursos audiovisuais (construção, conteúdos e formas) têm se tornado um aparato formativo importante das atuais políticas de formação contínua.

A bricolagem constitui-se nessa constante interação entre o POETA e o circuito de realimentação (alimentado por informantes e análises). O processo de realimentação é contínuo e não quantificável, dependendo das novas informações que surgirem, o texto inicial poderá ser reorganizado. É esse ir e vir que dá consistência ao conhecimento produzido, ou seja, o rigor e a validade. A interpretação na bricolagem não possui um método. Os fenômenos, que serão analisados, precisam de métodos singulares conectados com a situação cotidiana. Se, padronizamos os métodos, distanciamos-nos da realidade e construímos interpretações distorcidas ou viciadas. Devem-se desenvolver diferentes passos e procedimentos para serem usados em diferentes circunstâncias. Os procedimentos, inicialmente selecionados para compreender as interpretações sobre o fenômeno estudado, não inviabilizaram a construção de outros procedimentos no decorrer da pesquisa.

O ato interpretativo na bricolagem deve promover o desvendar de significados e sentidos expressos pelos diferentes grupos, sendo a hermenêutica crítica, um dos instrumentos para compreender como são construídas as interpretações da realidade pelos diversos grupos. A hermenêutica crítica “é uma forma de investigação filosófica que se concentra na natureza cultural, social, política e histórica da pesquisa” (KINCHELOE e BERRY, 2007, p. 101). Ao invés de reprimir a subjetividade, busca-se entendê-la dentro do processo de construção de valores e saberes sobre o objeto de investigação. A interpretação deve acontecer a partir de relações entre o indivíduo, o local e o particular, com as questões emergentes do ambiente macrossocial. Ou seja, como as interpretações dos indivíduos conectam-se com os discursos explicativos disponíveis na sociedade.

A interpretação não é a descrição de uma realidade objetiva. A interpretação deve identificar os processos complexos em que pessoas com compreensões distintas da realidade entrelaçam-se. Os “pesquisadores têm que examinar o processo de produção de sentido em termos de seus inter-relacionamentos e a teia de conceitos interdependentes nos quais todo o conhecimento está envolvido” (KINCHELOE e BERRY, 2007, p.105). A intenção é entender porque os indivíduos constroem tais interpretações. Assim, o referencial teórico cumpriu o papel de subsidiar o olhar do pesquisador para enxergar as relações existentes entre os diferentes discursos e as diferentes interpretações da realidade.

O processo interpretativo do pesquisador também deve ser explorado. Isto é, o investigador realizou uma autoavaliação para apontar de que lugar ele olha e pensa para emitir suas interpretações. Para tanto, é preciso explicitar sua história de vida pessoal, familiar e profissional, classe social, gênero, etnia, orientação sexual e quais as influências dessas experiências e marcas sociais sobre suas interpretações e sobre os conhecimentos produzidos. Portanto, no processo de compreensão dos sujeitos e da interpretação da realidade, manteremos clara a elucidação do posicionamento do pesquisador no contexto.

Toda essa multiplicidade permite que na bricolagem seja possível o pesquisador chegar a um POETA com interpretações múltiplas nem sempre conciliáveis sobre o objeto de pesquisa. Não existe explicação final, o conhecimento é transitório e está sempre em processo. Não é possível produzir uma explicação completa sobre um determinado fenômeno, a complexa natureza das relações sociais não permite que isso aconteça. Segundo Kincheloe e Berry (2007), “todas as descrições do mundo são uma interpretação, e que sempre há novas interpretações a serem encontradas” (p. 112). Nós sempre enxergamos o mundo a partir de nosso ponto de vista, o qual é delimitado por diversos elementos culturais e sociais. Todavia, se desejamos uma sociedade coletiva e democrática, na qual todas as pessoas se sintam representadas e ouvidas, precisamos identificar e socializar, em todos os espaços disponíveis, as diferentes perspectivas sobre um mesmo acontecimento.

3. OS “NOVOS” TEMPOS OU VELHOS TEMPOS SOB UMA “NOVA ROUPAGEM”?

Com o interesse em analisar criticamente as recentes formas de organização da formação contínua de professores de Educação Física na rede estadual paulista, optamos por, primeiramente, apresentar uma discussão acerca do contexto político, econômico, social e cultural da atualidade. Tal discussão torna-se necessária para compreender a lógica que organiza as redes públicas de ensino, visto que esse contexto geral é balizador das políticas públicas educacionais, as quais influem e definem as finalidades, os objetivos, os meios e as formas de organização da educação escolar.

Compreender tal lógica justifica-se pelo fato que a formação contínua de professores ocorre alinhada aos princípios educacionais eleitos por cada rede de ensino. Por sua vez, as ações docentes estão inseridas no contexto global das políticas educativas e no contexto local das ações educativas implementadas na escola. Logo, pretendemos discutir, neste capítulo, quais elementos influenciam a educação pública estadual.

Neste capítulo, debatemos as recentes transformações sociais e culturais que têm alterado a dinâmica escolar nas últimas décadas e suas relações com os processos formativos do corpo docente. Primeiro: revisamos a literatura acerca do debate sobre a pós-modernidade: novas regras para convívio social ou radicalização de “velhos princípios” da modernidade. Segundo: apresentamos as possíveis intersecções entre a pós-modernidade e as políticas educativas neoliberais orientadas pelas leis de mercado. Terceiro: discutimos as recentes reformas educacionais que foram orientadas pelos referenciais dos “novos” tempos. Por fim, discutimos como a escola e os professores se inserem no contexto contemporâneo.

3.1. - Características da contemporaneidade: o novo ou o velho de novo?

No campo das ciências sociais, as discussões sobre a contemporaneidade sempre estiveram presentes, contudo, um debate, em particular, arrasta-se há algumas décadas na literatura acadêmico-científica: Modernidade *versus* Pós-modernidade. Tal debate gira em torno das seguintes indagações: Vivemos ou não um novo período histórico com características singulares? Os fundamentos da modernidade se esvaziaram ou ainda balizam a pós-modernidade? A pós-modernidade seria uma ordem social distinta ou seria a radicalização dos princípios modernos?

É claro que não temos respostas para esses questionamentos nem pretendemos respondê-los, visto que o objetivo é compreender como as recentes transformações da sociedade têm influenciado a educação escolar e, especificamente, a formação contínua dos professores de Educação Física. Todavia, visitamos os expoentes desse debate para melhor compreender o momento atual.

Independente de vivermos na modernidade ou na pós-modernidade, não nos restam dúvidas que a sociedade contemporânea modifica-se socialmente numa velocidade nunca antes vivenciada. Por exemplo, no que tange a esfera esportiva, na primeira divisão da *Football Association* – a mais antiga e tradicional liga de futebol profissional –, constatou-se que, em 2007, as equipes inglesas possuíam em seus elencos mais atletas estrangeiros do que atletas ingleses. Tal fenômeno parece-nos sugerir uma mudança de comportamento de uma nação que sempre privilegiou e preservou os atletas nativos. Na Inglaterra, berço da modernidade, aquela fundamentada na certeza e no progresso, verificamos indícios de um “novo” momento histórico dotado de características como a incerteza e a imprevisibilidade. Outro exemplo, que reforça a perenidade dessas características na contemporaneidade, é a crise financeira mundial instaurada em meados de 2008. Isto porque, bruscamente, vivenciamos uma mudança de tendência econômica, após ver a economia mundial crescer a passos largos em todas as regiões do mundo, de repente, após uma crise imobiliária nos Estados Unidos, vemo-nos inseridos numa crise econômica mundial sem precedentes, rompendo com a lógica da linha histórica evolutiva, que nos ensinaram nas aulas de história do Ensino Fundamental. Será que estamos vivendo uma “nova” ordem social?

Antes de pensarmos se estamos ou não vivendo uma “nova” ordem social, precisamos caracterizar o que seria o período moderno. A modernidade rompeu com a metafísica e a religiosidade das sociedades pré-modernas, para tanto instaurou, em seus lugares, a razão como produtora do conhecimento, a razão como caminho seguro para a liberdade e autonomia, enfim, instaurou a homogeneidade, a qual aplainam as diferenças em favor de um universal abstrato (BAUMAN, 2001). Em outras palavras, a modernidade substituiu as leis divinas e a tradição pela observação empírica orientada pelas leis da racionalidade científica.

De acordo com Lyotard (2000), a racionalidade científica ou ciência moderna, fundamentada na lógica da argumentação e prova, condenou as “metanarrativas²” de cunho religioso, que são autolegitimadoras. Porém, o autor, também, destaca que a racionalidade científica apoia-se em outras “metanarrativas” baseadas nos ideais iluministas, como o progresso, o desenvolvimento da riqueza e a emancipação do sujeito racional para legitimar modelos de organização social, de produção de bens de consumo e de produção de conhecimento.

Segundo Souza Santos (2002), a ciência é um marco regulatório dos grupos economicamente dominantes para garantir a ordem social. Do ponto de vista concreto, o conhecimento sistemático, isto é, o conhecimento organizado das regularidades observadas e a regulação sistemática, que é o controle efetivo sobre a produção e a reprodução das regularidades observadas, compõem a ciência positivista, pedra fundamental para a organização de uma sociedade baseada na certeza, na previsibilidade, no progresso e no controle – características da modernidade.

Assim, a modernidade constitui-se na legitimação de um método “universal” de produção do conhecimento, baseado na objetividade e na universalização – a ciência. Esta seria responsável pelo policiamento dos saberes, o qual só pode ser feito a partir de quatro operações: a desqualificação, a normalização, a classificação hierárquica e a centralização piramidal. (FOUCAULT, 1999 *apud* GALLO, 2006). Um exemplo da razão, como referência para organização da sociedade, é a rotinização do tempo, por meio do relógio e da universalização do calendário gregoriano³. Tal invenção da modernidade permite mensurar a quantidade e qualidade do trabalho efetuado por um grupo de pessoas. Esses elementos tornaram-se importantes para garantir meios de aumentar a produtividade e a eficiência sob a ótica do capitalismo.

As “metanarrativas” modernas apontam a razão como entidade capaz de garantir um curso unitário da história em direção a uma sociedade justa e igualitária. As “metanarrativas” iluministas permeiam a modernidade. Como exemplo, podemos citar a passagem do século XIX para o século XX, neste período fomos contemplados com um debate entre duas significativas narrativas que buscavam definir o curso da história a partir de formas e estruturas de organização da nossa sociedade: as ideias capitalistas e as ideias socialistas.

² A metanarrativa é uma narrativa que busca explicar outra narrativa. Por exemplo, as narrativas iluministas servem para legitimar a narrativa científica.

³ É preciso lembrar que os chineses e os mulçumanos, por exemplo, produziram, ao longo da história, outras formas de dividir e organizar o tempo, portanto, seguem outros calendários para regular a vida cotidiana de seus povos.

Dessa forma, na modernidade, o aparato estatal torna-se importante, pois estabelece às instituições sociais que se fundam a partir da racionalidade científica. Na modernidade, “o Estado era o garantidor da certeza e da segurança para os seus cidadãos, sob um fundamento durável e confiável” (BAUMAN, 2001, p. 211). Para o autor, nesse período, a realidade é moldada “como na arquitetura ou na jardinagem, sempre projetada antes da construção” (p. 58). Ou seja, nada se faz sem um planejamento prévio, fundamentado na racionalidade científica. O tecnicismo educacional que previa a planificação da ação didática é um exemplo marcante da modernidade no ambiente escolar. Souza Santos (2002), corroborando as ideias de Bauman, sintetiza que, de fato, fomos colonizados pela racionalidade científico-instrumental, talvez se deva a isso, nossa tamanha dificuldade de enxergar a sociedade com “outras lentes”.

Segundo Pérez Gómez (2001), crítico desse período histórico, deflagra que a modernidade trouxe-nos a imposição social de modelos: 1) Modelo único de verdade, da ética e da estética; 2) A produção de conhecimentos atrelada a um modelo positivista de ciência; 3) Modelo ideal de organização política, a democracia; 4) A valorização excessiva dos conhecimentos dos pesquisadores científicos; 5) Modelo linear e progressivo da história; 6) O estabelecimento de hierarquização entre as formas de viver, os hábitos, os costumes, os conhecimentos entre os diferentes povos e culturas; 7) A definição de um modelo ideal de comportamento humano, os modelos ocidentais.

Todavia, na atualidade, estudiosos como Bauman (2001), Giddens (1991) e Lyotard (2000) verificaram a presença de “novos” contornos sociais na modernidade iluminista e capitalista. Segundo esses autores, determinadas características da modernidade estão sofrendo transformações, ou então, estamos vivendo as consequências ou a radicalização da modernidade.

Todavia, Giddens (1991) defende que não vivemos numa era pós-moderna, em outras palavras, a superação da modernidade. Segundo o autor, isto só seria possível se tivéssemos saído da trajetória das instituições modernas rumo a um novo e diferente tipo de ordem social. Além disso, caracterizar a pós-modernidade como o momento atual seria impossível, pois teríamos que nos fundamentar em pressupostos que estão sendo contestados por ela mesma, isto é, dar coerência à história e situar nosso lugar nela.

Logo, Giddens (1991) defende que transitamos pela radicalização da modernidade. Não vivemos num universo social pós-moderno, todavia, é possível constatar

relances da emergência de modos de vida e formas de organização sociais, divergentes do *modus operandi* criado pelas instituições sociais modernas. Segundo Gallo (2006), as características da atualidade nos permitem enxergar uma futura mudança de direção e uma futura reorganização do modo de funcionamento social e cultural da sociedade. Mesmo assim, segundo o autor, vivemos numa época difusa, o que não nos permite identificar e refletir sobre as céleres transformações sociais.

Bauman (2001), discordando de Giddens (1991), argumenta que as características da contemporaneidade permitem uma diferenciação conceitual, assim denomina o momento contemporâneo de modernidade “líquida” contrastando com o período anterior, o qual denominou de “modernidade sólida”. O autor faz uma analogia para tentar explicar a diferença entre a lógica que opera a “modernidade sólida⁴” e aquela que caracteriza a modernidade “líquida”. A promoção da saúde, por exemplo, seria um valor da “modernidade sólida”, pois a condição saudável permite o indivíduo ter condições para realizar as práticas cotidianas. Já o termo *fitness* estaria alinhado aos preceitos da modernidade “líquida”, visto que significa estar apto ao que está por vir, ou seja, situações não previstas. Logo, a modernidade “líquida” possui como uma das características a busca incessante pela aptidão, isto é, preparar-se para o novo, o imprevisível e o inesperado.

Mesmo vivendo um período intenso de transformações sociais, Bauman (2001) justifica a manutenção do termo modernidade no conceito de modernidade “líquida”, pois, segundo o autor, ainda, estamos organizados sob os alicerces de uma modernidade iluminista e capitalista. O autor sustenta a ideia que a modernidade “líquida” ou pós-modernidade como outros preferem denominar mantém:

a compulsiva e obsessiva, contínua, irrefreável e sempre incompleta modernização; a opressiva e inerradicável, insaciável sede de destruição criativa (ou de criatividade destrutiva), se for o caso: de “limpar o lugar” em nome de um “novo e aperfeiçoado” projeto; de “desmantelar”, “cortar”, “defasar”, “reunir” ou “reduzir”, tudo isso em nome da maior capacidade de fazer o mesmo no futuro – em nome da produtividade ou da competitividade. (p. 36)

Isto é, a busca constante pelo aperfeiçoamento sob a lógica da produtividade e da competitividade, independentemente de valores éticos e morais. Segundo Bauman (2001), ser moderno é a impossibilidade de atingir a satisfação, procrastinando os desejos e as vontades.

⁴ Na obra de Bauman, o autor utiliza diversas qualificações para termo modernidade. Para esclarecimento, os termos “sólida” e “pesada” são equivalentes e se referem as características do período anterior ao atual, enquanto que os termos “fluída” e “líquida” se referem às características ao momento contemporâneo.

Dessa forma, “ser moderno significa estar sempre à frente de si mesmo, num estado constante de transgressão” (p. 37).

De acordo com Gatti (2005), a pós-modernidade funda-se a partir de elementos que regem a modernidade. A autora caracteriza a pós-modernidade pela invalidação das “metanarrativas” ou relatos de emancipação, que pretendiam tornar aceitáveis normas universais. Por outro lado, a autora aponta propriedades singulares dos “novos tempos”: a percepção dos contextos locais, singularidades e particularidades; a exacerbação da individualidade; ruptura dos grandes modelos epistemológicos.

Bauman (2001) apresenta características que diferem a modernidade “pesada” da modernidade “líquida”. Algumas ideias da modernidade “pesada” apresentam-se combalidas, como por exemplo, a ilusão moderna que existe um fim da história, uma ordem perfeita a ser alcançada e a possibilidade de ter o completo domínio do futuro. Segundo Giddens (1991), as “metanarrativas” iluministas construíam uma linha do tempo histórico, na qual nós somos inseridos como seres que possuem um passado determinado e um futuro previsível. Porém, a acumulação do conhecimento sistemático que deveria aumentar as certezas e a previsibilidade no transcorrer da história nos mostrou o inverso, pois quanto maior quantidade de conhecimento sobre determinada ação, menor é a certeza que temos que as decisões tomadas foram acertadas. Por exemplo, se um habitante de uma metrópole deseja deslocar-se da região periférica da cidade para ir ao centro e possui informações como a previsão do tempo, o horário e o itinerário dos ônibus, o volume de tráfego nas ruas, entre outros dados, todas estas informações geram desconfortos e inseguranças quanto ao melhor caminho, horário e dia para realizar tal tarefa. Devido à infinidade de informações sobre um roteiro a ser percorrido e ao leque de opções que se apresenta em razão disso, sempre ficamos com a sensação de que as escolhas feitas não foram as melhores alternativas. Tal sensação transmite insegurança e imprevisibilidade, efeito contrário ao esperado pelas narrativas modernas. Sob outro olhar Souza Santos (2008) explica o fracasso da ciência moderna para explicar a realidade social, ele afirma que ciência não pode produzir previsões confiáveis porque os seres humanos modificam o seu comportamento em função do conhecimento que se adquire sobre ele.

Bracht e Almeida (2006), ao analisar o impacto das transformações contemporâneas na Educação Física, apontam que a ambivalência, incerteza, insegurança, desordem, fluidez, estranheza e caos – elementos presentes na modernidade líquida – foram

produzidos pela ânsia moderna por ordem, lei, planejamento e homogeneização. Logo, os autores destacam que a modernidade “líquida”, na verdade, é a modernidade que “admitiu a impraticabilidade do seu projeto original” (p. 61). Para Souza Santos (2008), a crise da ciência moderna é fruto do aprofundamento do conhecimento, proporcionada por ela mesma, que permitiu que enxergássemos as fragilidades dos pilares em que se sustenta. Isto porque a capacidade imanente de autocrítica das instituições modernas provoca um exercício infundável de desconstruir o “velho” para construir “o novo e aperfeiçoado”.

Para Georgen (2006), a velocidade da informação e do conhecimento são fatores preponderantes para a existência do sentimento de insegurança e incerteza promovido pelos “novos tempos”. De acordo com o autor, a instantaneidade não nos permite refletir sobre a história:

No tempo em que as mudanças ocorriam de forma mais lenta, o homem tinha condições de olhar para o passado e ver nele enraizado o presente e as expectativas de futuro. As pessoas tinham como se orientar, sentirem-se seguras em relação ao que acontecia e viria a acontecer. Hoje, ao contrário, as mudanças acontecem céleres, o passado perde sua força orientadora, deixa de oferecer amparo e perspectivas ante um futuro que ninguém sabe como será. (p.595)

A incerteza e a insegurança tornaram as narrativas da “modernidade sólida” inconsistentes e não lineares. Por exemplo, as narrativas liberais e socialistas tão bem delineadas durante o período da Guerra Fria, hoje se hibridizam, como podemos observar as propostas de governo dos partidos políticos brasileiros, nos quais constatamos setores tradicionalmente socialistas, empenhados na implementação de políticas públicas fundamentadas por teorias de caráter liberal-conservador. Concomitantemente constata-se o inverso, isto é, os partidos políticos, historicamente alinhados à ideologia liberal-conservadora, passaram a defender a implementação de políticas sociais, antes, idealizadas por grupos de orientação socialista.

Bauman (2001) configura a modernidade “líquida” enquanto um momento de transitoriedade, no qual se deslegitimam as instituições sociais modernas, abrindo “espaços vazios”, que geram incerteza sobre a sua ocupação.

Giddens (1991) apresenta-nos algumas particularidades que indicam a incerteza e a imprevisibilidade dos “novos tempos”:

[...] descobrimos que nada pode ser conhecido com alguma certeza, desde que todos os fundamentos preexistentes de epistemologia se revelaram sem credibilidade; que a “história” é destituída de teleologia e, conseqüentemente, nenhuma versão de “progresso” pode ser plausivelmente defendida; e que uma nova agenda social e política surgiu com a crescente proeminência de

preocupações ecológicas e talvez de novos movimentos sociais em geral [...] (p.52).

No quadro de insegurança e incertezas instalado pelos “novos tempos”, a comunidade é vista como um verdadeiro “porto seguro”, onde as pessoas podem se sentir protegidas. No entanto, os valores que permeiam os “novos tempos” estimulam a formação de comunidades higienizadas, sem a presença de “estranhos”, como uma forma de defesa contra a insegurança cotidiana. Assim, estimula-se a formação de comunidades de pessoas iguais, onde os divergentes e antagônicos são expurgados do grupo, dessa forma a comunidade da atualidade é:

[...] como uma entidade internamente homogênea e harmoniosa, inteiramente limpa de toda a substância estranha, com todos os pontos de entrada cuidadosamente vigiados, controlados e protegidos, mas fortemente armada e envolta por armadura impenetrável (BAUMAN, 2001, p. 210).

Bauman (2001) destaca duas estratégias para formação da comunidade: êmica e antropofágica. A primeira sugere ações de expulsão daqueles que divergem do padrão referendado pela comunidade, como o acesso seletivo aos espaços e a separação espacial. Ainda, com a finalidade de evitar o encontro com estranhos, organizam-se comunidades isoladas, como condomínios fechados ou favelas. A segunda estratégia aponta para uma suspensão e aniquilação da alteridade alheia, o que normalmente ocorre nos templos de consumo, os quais dispensam a civilidade – a convivência social e o encontro com estranhos.

A possibilidade de um sujeito autônomo e emancipado, defendido pelas teorias críticas na “modernidade sólida”, está descartada na atual configuração social. Não existe sujeito autônomo e emancipado, pois todos nós estamos amarrados em uma teia de significados sociais e culturais, que formam as nossas identidades sociais - fruto de uma complexa rede de valores, experiências e histórias de vida (HALL, 1997). Logo, nos “novos tempos” não existe espaço nem para alienação nem para emancipação. Essa impossibilidade fundamenta-se nos Estudos Culturais, os quais argumentam que nós nos constituímos a partir dos discursos que são construídos socialmente sobre nós, por isso não existe a possibilidade de nos emanciparmos individualmente, estamos todos amarrados num mesmo elo. Senão existe a emancipação humana qual seria o papel das pedagogias críticas⁵? Será que a tarefa das pedagogias críticas na contemporaneidade não seria a reocupação do espaço público, a construção de um espaço democrático não burguês e a valorização da coletividade?

⁵ Tomando como referência o discurso das teorias críticas da educação, que creem que apenas sairemos da condição de subordinação, quando desocultarmos as relações de poder e emanciparmos frente à cultura hegemônica

A fé no progresso da modernidade, também pode ser questionada pelos recentes dados sociais. A industrialização - a racionalização da produção - que se instaurou a partir do discurso da melhoria de condições de vida da população não tem apresentado boas consequências, o que se radicaliza no caso da realidade brasileira (SOUZA SANTOS, 2002). A taxa de urbanização na sociedade brasileira saltou de 15% na década de 1930 para 85% no princípio do século XXI, como resultado do processo de industrialização ocorrido durante o século XX. Em suma, em cerca de 70 anos, um país rural transformou-se num país predominantemente urbano. Isso, aparentemente, poderia ser positivo, o balanço social traz dados nada alentadores, por exemplo, em São Paulo, 1,2 milhão de famílias residem em favelas e 1,5 milhão de famílias habitam terrenos ilegais ou áreas de mananciais na região metropolitana. Como é possível crer no progresso da modernidade? A pós-modernidade configura a fé no progresso com uma ilusão, que pode ser ilustrada pelas barbáries humanas e ecológicas ocorridas no século XX e XXI. Mesmo assim, Giddens (1991) destaca que as barbáries humanas que ocorreram não sentenciam que o progresso é impossível, apenas indicam que este não é nem previsível nem constante.

A modernidade líquida caracteriza-se pela transitoriedade, em outras palavras, a velocidade na superação de modelos, a busca pela gratificação, evitando as consequências e as responsabilidades, e uma vida pautada no presente, que quer esquecer o passado e parece não crer no futuro (BAUMAN, 2001), ou seja, tem-se a substituição da mentalidade de “longo prazo” pela mentalidade de “curto prazo”.

A crença no progresso está combalida, pois as instituições sociais, que fortaleciam esse discurso moderno, estão enfraquecidas. Nota-se, também, que a preocupação com o progresso da vida humana encontra-se individualizada, desregulada e privatizada, isto é, o aperfeiçoamento da sociedade não é mais um empreendimento coletivo, mas individual. Isto nos permite entender a imprevisibilidade e a não linearidade do progresso.

Bauman (2001) destaca o processo de individualização da sociedade na modernidade “líquida”, isto é, a substituição de um modelo de representação coletiva regulado pelos Estados-nação por um modelo de individualização, ou seja, desregulamentação e privatização dos deveres modernos, translação da responsabilidade para o indivíduo, tornando-o capaz de escolher livremente o modo de vida adequado – como se a sociedade fosse a simples soma dos interesses individuais. Para Bauman (2001), a modernidade líquida caracteriza-se pela

diminuição do interesse pelo bem comum, a decadência do engajamento político, a alta dos sentimentos hedonísticos e a exacerbação da individualidade. O autor constata que os “novos tempos” têm promovido um esvaziamento do campo político e do espaço público, assim como, do diálogo e da negociação entre diferentes grupos sociais. A privatização dos espaços públicos e a individualização das responsabilidades sociais têm substituído os espaços coletivos de decisão, visto que o diálogo e a democracia são ações encarecedoras sob a ótica da produtividade e da competitividade.

[...] é a desregulamentação e a privatização das tarefas e deveres modernizantes. O que costumava ser considerada uma tarefa para a razão humana foi fragmentado (“individualizado”), atribuído às vísceras e energia individuais e deixado à administração dos indivíduos e seus recursos [...]. Essa importante alteração se reflete na realocação do discurso ético/político do quadro da “sociedade justa” para o dos “direitos humanos”, isto é voltando o foco daquele discurso ao direito de os indivíduos permanecerem diferentes e de escolherem à vontade seus próprios modelos de felicidade e de modo de vida adequado. (BAUMAN, 2001, p.38)

Dessa forma, observa-se uma mudança paradigmática quanto à responsabilidade pelo “bem-estar” da sociedade. Em outras palavras, na modernidade “pesada” havia uma concentração dessa responsabilidade no alto hierárquico, como por exemplo, nos governos, já na modernidade “líquida”, diluiu-se a responsabilidade do alto hierárquico transferindo-a de forma fragmentada e desconexa entre os indivíduos. O poder apresenta-se diluído pelas diversas instâncias, entre elas, o discurso midiático.

Nessa instância, o impacto instantâneo prevalece sobre os significados. No nosso entender, não queremos responsabilizar as mídias pelo processo de individualização e fragmentação da sociedade, somente chamamos a atenção que os meios de comunicação em massa contribuem significativamente para que tais características estejam presentes na atualidade. A fragmentação característica dos “novos tempos” pode ser fruto das novas tecnologias da informação e da comunicação, responsáveis pela informação intensa, instantânea e rasa, que não nos permite fazer reflexões. Todavia, existem outros fatores que contribuíram para o processo de fragmentação da sociedade, entre eles, destacamos a fragmentação como consequência de dois modelos utilizados em larga escala no período moderno: o modelo de administração Taylor/Ford na produção de mercadorias e o modelo epistemológico cartesiano/positivista na produção de conhecimentos.

Segundo Lyotard (2000), a individualização e a fragmentação se entrelaçam com o vislumbre da diferença e da diversidade cultural nos “novos tempos”. Em contrapartida, o autor destaca a condenação da totalidade e do universalismo pelos ditames contemporâneos. Neste contexto, desconstroem-se as “grandes narrativas⁶” e valorizam-se as micronarrativas, nas quais o contexto local e a linguagem assumem o centro, em determinismos locais. O autor afirma que as características marcantes do contexto pós-moderno são a diversidade cultural, os determinismos locais, a incerteza e a imaginação.

A migração das “grandes narrativas” para as micronarrativas pode ser observada nas produções cinematográficas. Se, na modernidade, os filmes e os documentários preferiam desenvolver críticas e relatos sobre os grandes problemas socioeconômicos e ambientais da humanidade como a fome, desmatamento, pobreza, entre outros, na contemporaneidade, as produções cinematográficas parecem tendenciosas a buscar compreender e divulgar o comportamento de indivíduos ou grupos sociais específicos, adotando uma postura etnográfica que busca compreender os significados e os sentidos que permeiam a cultura de determinados contextos. Exemplos recentes são os longas-metragens “Ônibus 174⁷” e “Tropa de Elite⁸”. No primeiro, os produtores tentaram mostrar a trajetória de vida de um “sequestrador”; no segundo, denunciam a violência dos policiais contra os moradores das favelas cariocas, ao mesmo tempo em que, permite ao telespectador mergulhar nos códigos e nos significados culturais que, nessa visão, formam os policiais.

A pluralidade e a diversidade cultural também são características palpáveis dos “novos tempos”. De acordo com Hall (1997), o contexto pós-moderno pode ser caracterizado pelas viradas narrativa, linguística e cultural. A virada narrativa seria a substituição das metanarrativas universais por narrativas plurais não hierarquizadas que buscam explicar a realidade sob diversos ângulos ou campos epistemológicos como narrativa científica, artística, cinematográfica, filosófica, entre outras. A virada linguística seria o deslocamento da centralidade do sujeito para o campo da linguagem como referência para as relações sociais. A virada cultural seria o deslocamento para a centralidade na cultura como mediadora das relações sociais entre seres humanos.

⁶ Grandes narrativas são as narrativas modernas que tentam moldar um curso único da história.

⁷ PADILHA, J. **Ônibus 174**. Paris Filmes: Brasil, 2002.

⁸ PADILHA, J. **Tropa de Elite**. Universal Pictures do Brasil: Brasil, 2007.

A pluralidade e a diversidade cultural da modernidade “líquida” contrastam com o discurso universalizante da modernidade “pesada”. Durante este período, conforme mencionado anteriormente, as instituições modernas, legitimadas pela sociedade, determinaram os valores universais “do que é certo ou errado”. Nos “novos tempos”, entretanto, a coexistência de grupos sociais permitem infinitas possibilidades de ação no campo político, ético e estético. Apesar disso, é sensível a constatação de um discurso hegemônico unificador para valorizar comportamentos, saberes e formas de organização social de uma cultura particular, como sendo uma cultura universal. Talvez aqui esteja o ponto crucial que relacione o contexto pós-moderno e a dificuldade de configurar políticas de formação contínua para todos os professores na contemporaneidade. Visto que existem múltiplas possibilidades de construção, interpretação e ação, como implementar políticas formativas que atinjam todos sem cair no equívoco de universalizar uma cultura particular?

Para Lyotard (2000), vivemos uma época de pluralidade de regras, de expectativas e comportamentos, sem denominadores comuns que os aproxime ou os organize de forma hierárquica. Existe o rompimento com os princípios universais decretados pelos iluministas, pois nessa concepção, tornamo-nos humanos a partir da apropriação dos princípios universais de comportamento, definidos por uma determinada classe social, a burguesia. Goergen (2006) alinha o início dos “novos tempos” ao fim das “metanarrativas”, o fim do sujeito emancipado e a relativização dos valores universais. Deflagra que vivemos um momento social no qual existe sempre a desconfiança da dominação ou tendência ao totalitarismo por trás dos consensos ou princípios universais. A desconfiança de preceitos universais, quiçá, pode ser um dos discursos que validam o respeito à pluralidade e à diversidade cultural.

Goergen (2006) caracteriza os “novos tempos” como a crise dos referenciais universais para orientar o pensamento e a ação. Dessa forma, o autor questiona o pluralismo cultural impetrado pelos “novos tempos”, pois suspeita que tal pluralismo de ideias e de valores pode nos levar à tirania dos mais fortes. Esse pluralismo ingênuo, que declara que tudo têm o mesmo valor, pode ser comparado às leis do mercado, nas quais não existem valores éticos que balizam as relações, prevalece à produtividade e a competitividade, ou seja, os mais fortes definem os padrões para os menos favorecidos. Dessa forma, em meio à pluralidade e à diversidade cultural, corremos o risco de universalizar os discursos, comportamentos, hábitos, práticas sociais e valores dos grupos sociais hegemônicos da sociedade.

A pluralidade e a diversidade também afetaram a racionalidade científica. Enquanto na “modernidade sólida”, a ciência positivista é o pilar de sustentação da verdade, na modernidade “líquida”, esse pilar é questionado e abre-se espaço para aceitação de outros referenciais para a explicação do mundo, seja pelas mudanças nos critérios para a produção da ciência, seja pelo reconhecimento de outros discursos como a religião e a mitologia. Segundo Silva (1996), a ciência não é a solução para os problemas do mundo, pelo contrário, pertence ao problema, pois também é um discurso. Logo, os “novos tempos” conferem limites à racionalidade científica positivista, limitando a produção de bens e a produção de conhecimento científico. Isto não significa que a racionalidade científica está assumindo um papel secundário, pois, de acordo com Pérez Gómez (2001), enquanto na “modernidade sólida” a racionalidade é compreendida como o uso mecânico da lógica instrumental, nos “novos tempos”, a racionalidade caracteriza-se pelo uso crítico e reflexivo.

O pluralismo cultural de nossa época tem se manifestado concretamente tanto na literatura acadêmico-científica quanto nas propostas curriculares para a Educação Básica de diversas redes de ensino públicas e particulares. No caso específico da Educação Física, observam-se proposições teóricas e curriculares que sugerem uma compatibilização de diferentes, divergentes e até antagônicas perspectivas pedagógicas. Observam-se esforços de grupos de professores para a unificação de propostas de ensino com vistas a um consenso pacífico. É preciso questionar quem são os favorecidos com esta convivência civilizada, será que essa busca pelo consenso não é ação política para a manutenção do *status quo*? Será que não temos possibilidades de criarmos espaços para o debate das ideias divergentes? Será possível equilibrar as relações de poder?

Para Goergen (2006), o relativismo de princípios e referenciais de comportamento social pode gerar conflitos e confrontos, devido ao antagonismo de ideias e modos de pensar, agir e viver. De acordo com o autor, o relativismo não poderia permitir uma convivência civilizada. Como sugestão, propõe a teoria do ato comunicativo de Habermas, o qual as ideias devem se aliar por meio do convencimento e do debate.

Goergen (2006) emite o alerta de que a pluralidade e a fragmentação presentes nos “novos tempos” tendem a despotencializar qualquer impulso transformador mais radical, dessa forma, ficamos reféns das atuais relações de poder que permitem que pequenos grupos dominantes determinem os parâmetros de convivência social e a da ação educativa. No campo

educacional, Goergen (2006), uma pluralidade ingênua que induz a uma convivência pacífica entre os dominantes e os dominados consagra as consequências da modernidade:

Transformação do conhecimento em mercadoria; enaltecimento da competitividade como elemento central das relações humanas como critério principal da determinação de objetivos, escolha de métodos e seleção de conteúdos; aceitação das exigências do mercado como norte orientador da ação educativa; aceleração e despersonalização das relações pedagógicas; mudanças dos conceitos de espaço e de tempo com desqualificação do espaço social como contexto de interação; colonização do mundo da vida e da privacidade pelos interesses do sistema; valorização do particular em prejuízo dos princípios articuladores ou organizadores da totalidade; fortalecimento das decisões e dos antagonismos que dificultam a construção da identidade e aceleram a falência do sujeito (p. 595).

Goergen (2006) critica os autores pós-modernos quando não apontam alternativas para estabelecimento de uma sociedade verdadeiramente justa e democrática. Ele afirma que os pós-modernos desconstruem a realidade, mas deixam um “vazio” no tocante a propostas. Os “novos tempos” com ares de pessimismo absoluto levam-nos a uma conformação com uma realidade perversa e injusta para a maioria da população. Para o autor, o discurso pós-moderno representa a radicalização do discurso liberal, isto é, os indivíduos libertos da tutela do Estado e da submissão à coletividade. Dessa forma, não adianta apenas constatar as características da contemporaneidade, são necessárias ações para reverter o processo de precarização das relações humanas e das condições de vida.

No tocante às relações de dominação e de poder, também são identificadas transformações em sua alocação. Os centros de poder não se encontram mais aglutinados em instituições sociais como foi deflagrado na modernidade sólida, pois, no momento atual, o poder encontra-se disseminado. Esse fato permite classificar como equivocada a afirmação de que a esfera pública controla a esfera privada. Mudaram-se as regras, atualmente, é a esfera privada que define as ações do poder público. Na verdade, os centros de poder encontram-se diluídos em vários níveis de hierarquia, sendo que a extraterritorialidade e a instantaneidade de ações, proporcionadas pelas tecnologias de informação, permitem desprezar a distância entre quem manda e quem obedece. Logo, a disseminação e diluição do poder verificadas na modernidade “líquida” não significam distribuição, descentralização ou democratização de forças, pois o controle social continua reduzido a pequenos grupos sociais que, de outra forma, persistem no comando. Tal tendência pode ser observada nas últimas décadas pela constatação do enfraquecimento dos estados nacionais e da Organização das Nações Unidas. Em contrapartida,

vemos com receio o fortalecimento do G-8⁹, do Fundo Monetário Internacional e do Banco Mundial nas deliberações sobre a economia e gestão do mundo.

Na “modernidade sólida”, Bauman (2001) afirma que o poder seria representado pelo panóptico¹⁰, no qual a estrutura de controle social, por meio de instrumentos como a coerção, a supervisão e a força externa, permitia que poucos controlassem a vida social de muitos. Na modernidade “líquida”, segundo o autor, o modelo de controle social foi substituído pelo sinóptico¹¹ que opera por meio da espetacularização da realidade social, sendo assim, a pós-modernidade seria a vigília de muitos pela vida privada de poucos. De acordo com D’Angelo (2002), no sinóptico “os poucos observados são as celebridades do mundo da política, do esporte, do espetáculo e da ciência” (p. 66). Logo, no processo de dominação econômica e cultural, a liderança tem sido substituída pelo espetáculo:

Em vez de poucos vigiarem muitos, agora são os muitos que vigiam os poucos. A maioria não tem outra opção senão vigiar; com as fontes de virtudes públicas quase inexistentes, só se pode procurar uma razão para os esforços vitais nos exemplos disponíveis de bravura pessoal e recompensas para tal bravura. (BAUMAN, 2000, p. 77 *apud* BRACHT e ALMEIDA, 2006, p.71).

Sob a lógica do sinóptico, a instantaneidade assume centralidade nas relações de poder, pois a possibilidade de mover-se, de forma instantânea, é uma relação de poder sobre aqueles que se mantêm imóveis. Por exemplo, os portadores do capital volátil (instituições financeiras) têm tido mais êxito do que os portadores do capital fixo (setor produtivo)¹². Assim, estabelece-se uma relação hierárquica: os que mandam – que possuem instantaneidade – e os que obedecem – ainda presos à territorialidade. Dessa forma, o capital global e leve exerce uma verdadeira relação de dominação sobre o trabalho local que depende de acionistas e investidores atentos às oscilações da balança comercial e que aplicam seus recursos em busca de lucro rápido. Nesse quadro, a configuração social recebe novos contornos. Parece não ser verdade que os fortes detêm a dominação sobre os fracos, pois no contexto atual, os velozes levam vantagem sobre os lentos, contrariando a anterior vitória eminente dos sedentários sobre os nômades. Parece-nos que o jogo virou e quem se move, de forma instantânea, está no alto da escala hierárquica e assume a condição de determinar as regras.

⁹ Grupo formado pelas sete maiores economias do mundo mais a Rússia.

¹⁰ Descrito por Foucault (1992)

¹¹ Descrito por Thomas Mathiesen e parafraseado por Bauman (2001).

¹² Isto é passível de observar quando se comparam os balanços contábeis dos bancos com os das indústrias, divulgados frequentemente pela imprensa brasileira.

Na pós-modernidade existe um esforço de transformar a esfera pública num palco em que são encenados os dramas privados publicamente expostos e publicamente assistidos. Assim, as “questões públicas” dos tempos atuais são os problemas privados das figuras públicas. Observa-se, na programação televisiva, uma quantidade significativa de programas que externam os problemas particulares de uma família ou de uma celebridade. Um exemplo marcante é o programa *Big Brother*, que traz a privacidade das pessoas para a discussão pública. No entanto, Bauman (2001) adverte que “os problemas privados não se tornam públicos pela simples exposição” (p. 83). Enquanto, os problemas privados são alvos de interesse, muitas vezes, as questões públicas e coletivas não são expostas e, na maioria das vezes, são debatidos e delineados em instâncias particulares e obviamente atendendo aos interesses daquele grupo.

Lipovetsky (2004) enxerga semelhanças e alinhamentos entre as características dos “novos tempos” e os projetos conservadores, neoliberais e reacionários da sociedade contemporânea:

Rápida expansão do consumo e da comunicação em massa; enfraquecimento das normas autoritárias e disciplinares; surto de individualização; consagração do hedonismo e do psicologismo; perda da fé no futuro revolucionário; descontentamentos com as paixões políticas e as militâncias (p. 52).

Lipovetsky discorda da ideia que os “novos tempos” sejam a ruptura e o rompimento dos alicerces da modernidade. O autor, que defende o termo “hipermodernidade”, crê que vivemos em tempos de asseveração da modernidade, pois se radicaliza as características mais conservadoras e reacionárias da modernidade como a mercantilização da vida, a globalização do liberalismo e a exploração da instrumentalização da razão.

Enfim, os “novos tempos” configuram os sujeitos enquanto consumidores e não como produtores. A produção de mercadorias, elemento central no capitalismo liberal, é antecedida pelo consumo exacerbado de mercadorias e serviços, na versão neoliberal do capitalismo. Na contemporaneidade, a produção do consumidor precede a produção das mercadorias. A publicidade é o principal mecanismo para que isso aconteça. As mídias são usadas para produzir dois efeitos que induzem o consumo supérfluo e desnecessário: a obsolescência planejada - fazer com que os produtos tornem-se ultrapassados rapidamente - e obsolescência percebida - quando pessoas que não consomem os produtos de última geração são associadas a uma imagem pejorativa (BAUMAN, 2001). Para o sucesso dessa empreitada, o luxo de hoje tende a transformar-se na necessidade de amanhã. A busca pelo consumo revela, na

contemporaneidade, o sentimento de pertencimento, isto é, fazer parte de uma comunidade. Na verdade, estar junto sem divergências – não exige esforço, nem vigilância. É preciso lembrar que o consumo é uma atividade individual – não há interação entre as pessoas que consomem -, não há como ser coletivo. Elas podem consumir juntas mais não coletivamente. “Consumir é uma atividade solitária, mesmo nos momentos em que se realiza em companhia dos outros” (BAUMAN, 2001, p. 189). Por exemplo, podemos consumir um filme no cinema ao lado de outras pessoas, mas não interagimos com elas; por isso, constatamos a crescente transformação das ações públicas em espetáculos, pois estes são passíveis de serem consumidos sem que, com isso, se constituam coletividades.

Na “modernidade sólida”, o adiamento da satisfação, dos desejos e do consumo era ferramenta para incentivar níveis altos de estímulo ao trabalho, dessa forma, para consumir melhores produtos, era preciso trabalhar mais e com maior qualidade. Na modernidade “líquida”, devido à velocidade com que se criam novos produtos e desejos, a satisfação com o objeto consumido deve ser abreviada, para não sufocar os novos desejos. Na “nova” ordem social é preciso ter desejos constantes e instantâneos para o “bem” da economia. Bauman (2001) explica que a falta de garantias, a incerteza e a insegurança, características dos tempos atuais, são justificativas ou estratégias razoáveis para a satisfação instantânea.

Vivemos o mundo do “descartável”, no qual é mais simples substituir do que consertar qualquer tipo de relação. Sob a lógica atual, tal comportamento não se configura como um desvio ético. Seria uma época do “enfraquecimento e da decomposição dos laços humanos, das comunidades e das parcerias” (BAUMAN, 2001, p. 187). Assim, as relações humanas tendem a serem vistas como algo a ser consumido e não produzido. Bauman (2001) exemplifica que seria a substituição do jargão matrimonial “até que a morte nos separe” pelo “enquanto durar a satisfação”. Talvez seja por estes motivos que a esperança de melhorias está fadada às relações sociais mais próximas.

É preciso lembrar que as transformações sociais que configuram os “novos tempos” ocorreram simultaneamente à crise do capital e à falência do estado de bem-estar social durante a década de 1970. Tal contemporaneidade, que contemplou a reorganização da economia capitalista e as modificações sociais significativas, fornece indícios que os “novos tempos” e neoliberalismo possuem intersecções. Não temos dúvidas que, reciprocamente, um contribuiu para a organização de um contexto favorável à existência do outro. Também, parece-nos que

existe um confronto de ações ideológicas entre o individual e o privado *versus* o coletivo e o público. Tristemente, parece-nos que o privado, o particular e o individual estão vencendo.

3.2. Capitalismo, neoliberalismo e pós-modernidade: intersecções possíveis.

A modernidade e o capitalismo em seu princípio profetizaram que o desenvolvimento científico e tecnológico era imprescindível para a melhoria da qualidade de vida da população. Constatamos, nos dias atuais, que este discurso foi um engodo, pois não vimos os benefícios da tecnologia serem distribuídos à maioria da população. Na verdade, verificamos o uso do desenvolvimento tecnológico para o aumento da produtividade do setor produtivo, necessário para a continuidade do modo de produção capitalista. Na verdade, parece-nos que os produtos tecnológicos têm beneficiado mais o capital do que a maioria da população.

O aumento da produtividade, caracterizado como o maior número de bens produzidos num mesmo espaço de tempo, foi promovido pelo aumento do capital constante investido (custo fixo, maquinário, novas tecnologias) e pela redução dos custos com os trabalhadores, gerando o que Marx (1983) chamou de mais-valia relativa para ampliação dos lucros.

Se o modo de produção capitalista seguisse a lógica das comunidades primitivas, as quais não produziam para a troca, apenas para o autoconsumo, uma maior produtividade poderia ser entendida como aumento dos tempos livres e de lazer da população trabalhadora, assim como naquelas comunidades existiam tempos importantes destinados às cerimônias e aos rituais. Não obstante, o modo de produção capitalista possui outra lógica que subordina o consumo à produção, lembrando que já produzimos tecnologias suficientes para resolver a maioria dos nossos principais desafios. Assim, o aumento da produtividade não diminui o tempo de trabalho, na verdade, aumenta a capacidade de produção de bens e, conseqüentemente, barateia os custos de produção, o que é fundamental para o aumento do consumo e para manutenção do modo de produção capitalista.

No entanto, Marx nos alerta que o aumento do capital constante no processo de produção capitalista que, de imediato, pode gerar aumento dos lucros, deflagra um colapso neste modo de produção. Tal movimento foi explicitado na lei tendencial da taxa de lucro. Segundo o autor, o lucro é produzido a partir da exploração do tempo de trabalho dos trabalhadores, logo, o aumento do capital constante reduz o capital variável (a necessidade de trabalhadores) e,

consequentemente, ocorre uma queda da taxa de lucro. Para exemplificar a lei tendencial da taxa de lucro, podemos observar o crescente aumento do lucro absoluto dos bancos brasileiros nos últimos anos, todavia, nota-se uma redução do lucro relativo ao capital investido. A redução das taxas de lucro é apontada por Marx como uma das causas das repetitivas crises e recessões do modo de produção capitalista.

Todavia, Trenkle (2007) aponta que um possível colapso tem sido adiado por medidas deliberadas pelos capitalistas, entre estas, destacamos o barateamento da mão-de-obra via processo de globalização, a precarização do trabalho, via terceirização de serviços, e o trabalho informal. Estas medidas aliviam a tendência de queda da taxa de lucro, pois permitem a diminuição de custos tanto do capital constante quanto do capital variável, mantendo essas taxas em níveis razoáveis. O autor, também, ressalta que é pura ilusão acreditar que a terceirização dos serviços e o trabalho informal e autônomo colocam o trabalhador fora do processo de exploração da força de trabalho. Na verdade, estas recentes formas de contratação de mão-de-obra asseveram o processo de exploração da força de trabalho, visto que as empresas mantêm o controle sobre o tempo de trabalho, sobre o resultado do trabalho e definem qual será a remuneração dos trabalhadores. Concomitante a isto, reduzem-se os gastos com o capital constante, já que não é necessário manter um local destinado para o trabalhador nas empresas e reduzem-se os gastos com o capital variável, com a diminuição de direitos e encargos sociais, como a previdência social e o fundo de garantia por tempo de serviço (FGTS).

Por outro lado, o barateamento e a precarização do trabalho tendem a asseverar a miséria da população, o que poderia fomentar alguma forma de revolta social em longo prazo. No entanto, outras ações são tomadas pelos capitalistas para aliviar a sensação de pobreza, como por exemplo, o aumento da concessão de crédito pelo sistema financeiro. Estas ações buscam ampliar o acesso da população trabalhadora a uma “cesta básica” mais farta de produtos e/ou serviços, o que diminui os impactos da desigualdade social, porém não pretendem extingui-la. A respeito disso, Trenkle (2007) destaca que estas pequenas remodelagens e concessões não alteram o *modus operandi* do modo de produção capitalista. O autor reforça que políticas de concessão de crédito agem como uma antecipação dos lucros futuros para garantir o presente, o que, do ponto de vista concreto, apenas adia a eclosão do sistema prevista pelo autor.

Talvez seja por isso que a mídia e a publicidade, enquanto braços da indústria cultural, tornaram-se os grandes empreendimentos do mundo moderno. Atuando como sedutoras

do desejo de consumir via criação de falsas necessidades e atuando na humanização da produção, visto as condições desumanas dos trabalhadores existentes no sistema de produção capitalista, permitem que produtos fabricados sob estas condições possam ser comercializados no mercado. Nos “novos tempos”, o trabalho transfere-se do campo da ética para o campo da estética. A extrema especialização e fragmentação da atividade laboral não permitem as pessoas justificarem a importância do próprio trabalho para o bem-estar da sociedade. Logo, constatam-se o desengajamento e enfraquecimento dos laços que prendem o capital ao trabalho, ao mesmo tempo em que os laços entre o capital e o consumo tornam-se mais fortes.

E o Estado Nacional como se configura neste contexto? O Estado Nacional poderia ser concebido como um regulador das relações sociais, porém, a partir da sua criação dentro de um ideário liberal e, no decorrer da história do último século, este se apresentou como um mecanismo de poder institucionalizado das classes capitalistas. Bruno (2003) destaca que o Estado Nacional teve um papel importante na implementação e manutenção do modo de produção capitalista, pois criou medidas legais com respaldo jurídico, financiou, quando necessário, e legitimou-se frente à sociedade.

De acordo com Carcanholo (2000), o Estado Nacional está intimamente relacionado com os preceitos liberais, pois, segundo esta ótica, ele deve apenas estabelecer um sistema eficaz de concorrência por meio de “infraestrutura viária para diminuir os custos da produção; hospitais para reduzir as ausências no trabalho; tribunais que zelem pelo cumprimento dos contratos; escolas fundamentais que instruem a força de trabalho requerida pelas empresas” (CARCANHOLO, 2000, p. 39).

Neste sentido, o Estado Nacional, mesmo democrático, apresenta-se “falsamente” como uma instituição autônoma política e social, no sistema capitalista, legitimada frente aos trabalhadores. Deste ponto de vista, é possível constatar que mesmo que as estruturas de poder estatais sejam democráticas, estas foram planejadas e organizadas para defender os interesses das pessoas que estão no poder e não para representar a sociedade como um todo. Logo, a social democracia que pareceu uma vitória dos trabalhadores na disputa por direitos sociais, na verdade, configura-se como um reordenamento do sistema capitalista. É preciso ponderar que o *welfare state*, que nos pareceu um momento “áureo” do capitalismo, é fruto de um período histórico extremamente favorável impulsionando altos índices de crescimento

econômico do momento pós-guerra, o que permitiu à boa parte da população o acesso e o usufruto aos bens de consumo.

Bruno (2003) destaca que o *welfare state* compra o silêncio das massas que poderiam organizar-se para a ruptura da lógica capitalista, em outras palavras, ou cedemos os bens e os direitos, ou o modelo pode ser contestado. Segundo Roman (1999), essas são estratégias para a manutenção deste projeto de sociedade, entre elas, “dividir para melhor dominar, ceder para não ocasionar ruptura”.

Segundo Touraine (1998),

Até hoje são numerosos os que se esforçam por devolver à ordem política um lugar central, acreditando que ela é capaz de impor seus princípios e suas leis às atividades econômicas e a todas as necessidades da vida privada e da sociedade civil. No entanto, essas tentativas serão cada vez mais artificiais e todos os atores econômicos, tanto dominantes como dominados, lutarão para subordinar, ao contrário, o poder político aos seus interesses (p. 35).

Nos dias de hoje, as grandes corporações transnacionais, principalmente as financeiras, estão no topo de uma pirâmide de decisão e agem em articulação com os organismos internacionais, as agências midiáticas e os aparelhos estatais. Para Bauman (2001), o neoliberalismo “não aboliu as autoridades que ditam as leis, apenas deu lugar e permitiu que coexistissem autoridades em número tão grande que nenhuma poderia se manter por muito tempo e, menos ainda, atingir a posição de exclusividade” (p.76).

Bruno (2003) deflagra que as teorias neoliberais da década de 1930 já sugeriam o deslocamento das ações regulatórias da economia do âmbito estatal para o âmbito empresarial. A autora nos esclarece o que configura este momento neoliberal, no qual a lógica do mercado rege e organiza as relações:

Este mercado que tanto se fala não é outra coisa senão o poder dos grandes grupos econômicos transnacionalizados, de planejar e coordenar a economia em nível global, exercendo, por aí, as funções coercitivas e repressivas antes a cargo do Estado clássico. (p. 40)

De acordo com Bauman (2001), os Estados Nacionais que, antes determinavam os campos de ação das empresas, agora, assumem um papel secundário, pois os governos disputam entre si para implorar, anular ou seduzir o capital financeiro a mudar de rumo e investir massivamente nos locais em que administram¹³. Segundo Touraine (1998), os defensores das

¹³ Cabe ressaltar que durante a recente crise internacional (2008-2009) houve uma nova inversão, pois os Estados voltaram a ser interventores da economia. De fato, passamos por um momento de reestatização da economia que nos

teorias neoliberais creem que os estados são pequenos demais para os problemas de ordem mundial e, ao mesmo tempo, exageradamente grandes para os problemas de ordem local. Esta nova configuração do capitalismo retira o importante papel do Estado Nacional como autoridade responsável para a construção da sociedade racional, como idealizada pela modernidade iluminista. Resta ao Estado Nacional, ou seja, à administração pública, outras funções como a avaliação e o controle. É por isso que conselheiros, assessores e acionistas têm assumido as tarefas e responsabilidades, antes delegadas aos administradores públicos.

Souza Santos (2002) destaca características singulares do século XX, que forçaram a remodelação do capitalismo liberal. Segundo ele, “o crescimento espetacular dos mercados mundiais, juntamente com a emergência de sistemas mundiais de produção e agentes econômicos transnacionais, minou a capacidade do Estado para regular o mercado a nível nacional” (p. 154). Lembramos que o neoliberalismo se fortalece e é justificado como um modelo alternativo àquele baseado num modelo estatal incapaz e ineficiente de contornar as crises do capital.

Na perspectiva neoliberal, uma economia que não é exposta à concorrência internacional significa baixa produtividade e competitividade, logo, leva à concentração de renda e à pobreza. De acordo com Kurz (1993), os defensores do neoliberalismo acusam grupos políticos e culturais pelo atraso na implementação de políticas econômicas neoliberais. Segundo eles, tais grupos bloqueiam inovações e acessos ao mercado, o que inibe o crescimento e desenvolvimento econômicos das sociedades.

Assim, nos “novos” tempos, quando o espaço público perde o centro, possibilita o esvaziamento do *Ágora* – local, na Grécia antiga, destinado à disputa política entre os interesses particulares e públicos. No entanto, constatamos que “o público é colonizado pelo privado; o interesse público é reduzido à curiosidade sobre as vidas privadas” (BAUMAN, 2001, p. 48). Com o dismantelamento do aparato estatal e a desregulamentação do setor empresarial, por meio do livre mercado, emerge uma desconfiança das pessoas frente aos rumos da sociedade. Segundo Bauman (2001), sem confiança não se produzem planos e projeções para o futuro. O que, de fato, tem gerado o enfraquecimento da vontade de qualquer engajamento político ou ação coletiva. Devemos notar que o caráter fragmentado e provisório das relações sociais são

parece passageiro e pouco provavelmente significará numa inversão total de valores, contudo, essa crise econômica pode reequilibrar as forças entre as empresas multinacionais e os estados nacionais.

características marcantes dos “novos” tempos, as quais são exacerbadamente valorizadas pelos ideais neoliberais. Paradoxalmente, o Estado Nacional e a esfera pública são alvos de contestação da teorização crítica moderna, segundo a qual, as instituições atuavam como agentes de opressão, alienação e cerceamento da liberdade de pensamento e expressão. Contraditoriamente, na atualidade, as mesmas transformaram-se em instituições sociais capazes de reverter o processo de privatização da sociedade e garantir a construção de uma sociedade justa e igualitária.

No campo político-econômico, vivemos um grande dilema, pois o controle centralizado dos mercados por agências reguladoras não seria economicamente eficaz, conseqüentemente, poderíamos ter a falência do sistema econômico e, concomitantemente, o retorno do autoritarismo político. Por outro lado, deixar os mercados livres para operarem sem qualquer restrição produz grandes desigualdades sociais entre os diferentes grupos sociais e regiões do mundo.

Ampliando a discussão sobre as características dos “novos” tempos, apresentamos, a partir de Carcanholo (2000), os quatro pilares que sustentam as teorias neoliberais:

- 1) Agentes individuais tomam decisões com base nos próprios interesses;
- 2) As interações sociais baseadas no interesse próprio não levam ao caos social;
- 3) O mercado é regulador das ações individuais (ordem natural);
- 4) Qualquer intervenção no mercado é vista com interferência negativa (p. 53).

A ideia de liberdade individual é um dos alicerces das teorias liberais e neoliberais, embora a liberdade individual só seja concedida, pois não existem conseqüências mais graves que afetariam a manutenção da ordem social estabelecida. Sempre que as liberdades alcançam esse grau de influência, são cerceadas. “Isto quer dizer que a liberdade precisa ser treinada, que precisa ser desenvolvida uma cultura da concorrência e da responsabilidade pessoal adequada ao mercado” (KURZ, 1993, p. 8). Sob a lógica neoliberal, o ato de consumir significa garantir a “ilusória” liberdade individual, isto é, de possuir a própria identidade. Assim, as escolhas da vida são comparadas às escolhas de um consumidor, em outras palavras, os possuidores de recursos financeiros têm a possibilidade de escolher quais identidades sociais querem assumir, o que falseia uma sensação de liberdade.

Para Georgen (2006), o capitalismo e o individualismo são elementos integrados, assim: “O capitalismo fortalece ao máximo o indivíduo, insuflando-lhe autoconfiança e ilusão de autonomia e poder para que ele não se conscientize da fraqueza que o assalta quando

se separa da coletividade” (p. 599). Dessa forma, Carcanholo (2000) destaca que o individualismo e o egoísmo exacerbado são, simultaneamente, características e consequências do neoliberalismo.

Para Bauman (2001), vivemos numa época de transitoriedade do bem-estar coletivo para a coletivização das preocupações privadas. Para caracterizar este período transitório, o autor difere, etimologicamente, o cidadão do indivíduo, o primeiro estaria voltado às preocupações e causas comuns, já o segundo seria cético frente ao bem-estar da comunidade, estaria com seus pensamentos voltados aos problemas privados. “A individualização parece ser a corrosão e a lenta desintegração da cidadania” (p. 46)

Bauman (2001) traz com certo pessimismo o processo de individualização corrente em nossa sociedade: “A individualização é uma fatalidade, não uma escolha. Na terra da liberdade individual de escolher, a opção de escapar à individualização e de recusar a participar da individualização está decididamente fora da jogada” (p.43).

A exacerbação do indivíduo, nos “novos” tempos, transforma-se em responsabilização individual. Em outras palavras, as responsabilidades sociais antes a cargo das instituições estatais ou das organizações coletivas, agora, são transferidas para o indivíduo. Bauman (2001) ilustra a lógica que permeia a responsabilização do indivíduo:

Se ficam doentes, supõe-se que foi porque não foram suficientemente decididos e industriosos para seguir seus tratamentos, se ficam desempregados, foi porque não aprenderam a passar por uma entrevista, ou porque não se esforçaram o suficiente para encontrar trabalho, ou porque são, pura e simplesmente, avessos ao trabalho; se não estão seguros sobre as perspectivas de carreira e se agoniam sobre o futuro, é porque não são suficientemente bons em fazer amigos e influenciar pessoas e deixaram de aprender e dominar, como deveriam, as artes da autoexpressão e da impressão que causam (p. 43).

No nosso entender, o processo de individualização transmite a sensação de culpa àqueles que não conseguiram ocupar uma posição profissional na sociedade. Visto que, nesse raciocínio, a execução da tarefa ou a solução dos problemas estão, única e exclusivamente, ao alcance das mãos do indivíduo e somente dele, eximindo-se os encargos sobre a sociedade.

Bauman (2001) exemplifica, a partir de uma passagem bíblica, a responsabilização individual dos problemas e dos fracassos que assolam a sociedade neoliberal contemporânea:

O faraó ordenou aos inspetores e seus capatazes que deixassem de suprir o povo com a palha utilizada para fazer tijolos... 'Que eles vão e colham sua própria palha, mas cuidem para que atinjam a mesma cota de tijolos de antes'. Quando os capatazes argumentaram que não se podem fazer tijolos eficientemente a menos que a palha seja devidamente fornecida e acusaram o faraó de ordenar o impossível, ele inverteu a responsabilidade pelo fracasso: 'Vocês são preguiçosos, vocês são preguiçosos'. (p. 60)

Hoje, os faraós são outros. Os “novos faraós” diluídos pelos diversos centros de poder comandam por meio da lei de mercado, que tornou o barateamento e a produtividade valores centrais na nossa sociedade. Entre os mecanismos de coerção e inculcação ideológica que validam essa visão de mundo, destacam-se, portanto, a responsabilização individual das condições essenciais da vida humana. Paralelamente ao esvaziamento das autoridades responsáveis escolhidas pela sociedade, surgem os discursos e as políticas recorrentes do gênero “faça você mesmo”, ou seja, cuide da sua própria saúde, cuide da sua própria preparação profissional e cuide você mesmo da educação dos seus filhos.

Tal responsabilização individual, impregnada pela disseminação da ideologia neoliberal, tem exigido mudanças na preparação profissional dos trabalhadores, inclusive dos professores, para ingresso e permanência no mundo do trabalho. De acordo com Gorz (2000), a força de trabalho tem sido obrigada a adequar-se a novas características:

Dizem-nos que as tarefas repetitivas e de pura execução tendem a desaparecer da indústria: que esse trabalho tende a tornar-se interessante, responsável, auto-organizado, diversificado, exigindo indivíduos autônomos, capazes de iniciativa, capazes de comunicar, de aprender, de dominar uma diversidade de disciplinas intelectuais e manuais (GORZ, 2000).

O ideário neoliberal apresenta-se como totalizante e totalitário. Força-se um pensamento único, como uma verdade incontestável, como interpretação exclusiva da realidade social. Em outras palavras, apresentam-se o neoliberalismo e a globalização como única forma de organização econômico-social, sendo impensável qualquer outra forma. Segundo Carcanholo (2000), as pessoas ou grupos que apresentam resistências ao neoliberalismo, normalmente, são desqualificados com rotulações do gênero “Dinossauros dos novos tempos”, “esquerda-burra” e “nacionalistas ultrapassados”. Isto porque, como ideário neoliberal é vendido sob o *slogan* da modernização do país, resistir a “verdade única” significa frear o desenvolvimento econômico e social.

Segundo Lowy (2000), o capitalismo pode se configurar como uma religião totalitária que exige numerosos sacrifícios em nome de seus ídolos: mercado e dinheiro. Roman

(1999) aponta que o projeto neoliberal apoia-se no mecanismo de abstração para naturalizar o estado das coisas. Para explicar esse processo de naturalização, o autor extrai uma definição de Chauí (1984): “abstração é conhecimento de uma realidade tal como se oferece à nossa experiência imediata, como algo dado, feito e acabado que apenas classificamos, ordenamos e sistematizamos, sem nunca indagar como tal realidade foi concretamente produzida” (CHAUÍ, 1984 *apud* ROMAN, 1999, p.165). Um exemplo de mecanismo de abstração incessantemente utilizado pelo projeto neoliberal é a naturalização da relação causa-efeito: globalização significa desenvolvimento econômico e social.

De acordo com Souza Santos (2002), o neoliberalismo supera as fronteiras econômicas e avança no campo cultural e social. O autor deflagra que a atual configuração do capitalismo encontra-se mais bem estruturada do que as formas anteriores, apesar da aparente diluição, fragmentação e fluidez:

Um sinal de que o capitalismo está atualmente mais bem organizado do que nunca é o fato dele dominar todos os aspectos da vida social e ter conseguido neutralizar os seus inimigos tradicionais (o movimento socialista, o ativismo operário e as relações sociais não mercantilizadas). (p. 153).

Para além do campo político-econômico, vivemos a eminente valorização social do consumo, da aparência e da estética. O “ter” assumiu posição central frente ao “ser”, bem como, a estética prevalece sobre a ética na contemporaneidade. Assim, substitui-se a necessidade de consumo pelo desejo de consumir. Nota-se essa tendência pela crescente inflexão nos gastos de publicidade e propaganda nos orçamentos das grandes corporações comerciais. Em outras palavras, a produção de mercadorias não possui como parâmetro as reais necessidades de sobrevivência e conforto da população, na verdade, criam-se “falsas” necessidades de consumo, principalmente, via discurso midiático. Como por exemplo, na produção e comercialização de veículos automotores, a geração de um determinado modelo veicular que, há duas décadas, permanecia na linha de produção, em média, de 6 a 8 anos, foi substituída na atualidade por lançamentos com periodicidade de 2 a 3 anos. “A produção de mercadorias como um todo hoje substitui ‘o mundo dos bens duráveis’ pelos ‘produtos perecíveis projetados para obsolescência imediata’” (BAUMAN, 2001, p. 100).

Dessa forma, observamos que a promessa do capitalismo e da modernidade de entregar os bens à população, garantindo uma melhor condição de vida, foi derrotada pelas pessoas que se entregam aos bens de consumo. Em suma, somos reféns de nossas próprias obras.

Na sociedade do consumo e da aparência, podem-se assumir diferentes identidades sociais a partir das “fantasias” que compramos – mantendo-as enquanto forem desejáveis. Portanto, nos constituímos a partir dos objetos que consumimos. Segundo Bauman (2001), nos “novos” tempos capitalistas até a crítica assume uma característica individual. Em outras palavras, uma crítica ao “estilo do consumidor”, ou seja, só se reclama e reivindica o que não está de acordo com o previsto no “contrato”.

Sanfelice (2003) destaca que ao compreender a sociedade civil como mercado “altera-se qualquer princípio de igualdade, porque aqui se impõe à lógica de quem detém maior poder político-econômico (riqueza, poder e saber), mergulhado na lógica da concorrência, sobejamente alicerçada nos princípios do individualismo” (p. 10). O autor aponta que a pós-modernidade é um fenômeno que expressa a cultura da globalização e da ideologia neoliberal.

Roman (1999) alerta que ainda existem espaços para resistência a este projeto mantenedor das desigualdades sociais e homogeneizador das diversidades políticas e culturais, dessa forma, o projeto de sociedade neoliberal não deve ser concebido:

como bloco homogêneo, que supostamente retira sua força de sua coerência interna e que assim se torna avassalador, desintegrando qualquer elaboração de um discurso crítico que desemboque em resistência efetiva ao projeto neoliberal (p. 184).

Apesar do discurso homogeneizador capitalista, que estimula o consumo exacerbado, as pessoas não são passivas e interpretam tal discurso a partir de suas experiências. Isso proporciona a criação de espaços ou grupos de resistência que rejeitam o consumo de determinadas marcas ou aquisição de determinados produtos. O diretor de cinema Michael Moore fortalece esses “espaços de resistência” ao produzir o documentário *Super Size Me*, que critica um dos ícones do capitalismo e consumismo: a rede de *fast food* do *Mc Donald's*.

A cumplicidade dos “novos tempos” com a lógica do mercado e da espetacularização é autêntica e real. Entretanto, a sua simples condenação torna-se inútil senão nos apropriarmos das características da realidade social que proporcionam a abertura de novos caminhos na construção de uma sociedade que contemple a todos. Segundo Lowy (2000), as características dos “novos tempos” aliadas ao neoliberalismo fragmentam os movimentos das minorias sociais. Logo, o autor sugere que o desafio está em construir uma universalidade concreta que não negue as particularidades sociais, culturais, religiosas, mas as supere dentro de uma solidariedade humana e fraternal.

Pelo fato do neoliberalismo não atuar somente no plano político-econômico, mas, concomitantemente, no plano ideológico-cultural, Roman (1999) aponta que a educação escolar, também, assume um lugar central neste projeto de sociedade. Portanto, com finalidades específicas: um meio de qualificação pessoal e profissional para o mercado de trabalho e como forma de apropriação da “nova” ordem social que se instala.

Segundo Roman (1999), o projeto neoliberal de educação possui uma visão pragmática da escola, a qual deve focar única e exclusivamente o processo de ensino-aprendizagem. E, deflagra que outros projetos de educação evocam finalidades não pertencentes à escola, como por exemplo, desigualdade social e transformação social. Os defensores do projeto neoliberal acusam os projetos progressistas de vagos e marcados pela ideologia¹⁴, em contrapartida, os primeiros apresentam-se como neutros, o que sabemos, também, que não ser verdadeiro.

Os neoliberais apresentam-se como neutros para sugerir teorias de ensino e práticas pedagógicas universais, plenamente compatíveis com o modelo econômico capitalista e com os valores e as características culturais dos grupos dominantes. Muitas vezes, os símbolos da neutralidade e do consenso se manifestam em conceitos como: “desenvolver competências”, “expectativas de aprendizagem” ou “sequências didáticas”. Logo, tais conceitos expressam uma determinada concepção de educação e de sociedade.

Assim, as reformas educativas da década de 1990 e as atuais reformulações do início do século XXI não se configuram enquanto políticas públicas pontuais de pequenos grupos dominantes com intenções particulares ou eleitoreiras. De acordo com Roman (1999), tais reestruturações dos sistemas educacionais são vigas-mestras que compõem o discurso ideológico neoliberal. Nesta perspectiva, uma educação de qualidade significa formar quadros de pessoas que atuarão permeadas pelo raciocínio capitalista e, ao mesmo tempo, zelar pela formação de mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho.

3.3. Reformas da educação: investidas do projeto neoliberal.

Segundo Sanfelice (2003), a educação escolar não está imune às recentes transformações econômicas da sociedade contemporânea. Também, não está isenta do processo de globalização e da pós-modernidade cultural. O autor acredita que pós-modernidade,

¹⁴ Ver exemplo na edição 2074 de Veja, que denuncia um suposto caráter doutrinário dos professores.

globalização e a educação escolar se unem e se relacionam pela lógica do mercado. Dessa forma, como a educação escolar se constrói no atual cenário?

Reforçamos que, dentro da lógica do capital, a escola assume papel importante na “educação” das pessoas, pois, nela, as crianças, jovens e adultos acessam aos valores condizentes com o modo de produção capitalista. Entre os principais ensinamentos e aprendizados destaca-se, por exemplo, o respeito às hierarquias e a disciplina (ALTHUSSER, 1980). Mesmo as escolas que optam por uma gestão democrática ou cujos objetivos inspiram-se nos ideais da democracia, ensinam aos seus alunos uma democracia inventada sob os parâmetros do estado liberal-capitalista. Em outras palavras, assumem os ideais de igualdade, o que parece justo, mas não desmascaram como a igualdade prevista por este sistema atua de forma a garantir a desigualdade e o favorecimento de pequenos grupos, visto que as condições objetivas não são iguais para todos.

Mello (1995), defensora do projeto neoliberal de educação, aponta que os sistemas de ensino devem aprimorar-se para um ensino mais eficaz no preparo de uma cidadania que seja capaz de enfrentar as mudanças no sistema produtivo provocadas pelas tecnologias recentes e suas repercussões nos campos culturais, sociais, éticos e políticos. A autora reforça que os sistemas de ensino devem formar pessoas alinhadas com o novo perfil de trabalhador exigido pelo contexto contemporâneo, isto é, proporcionar a aquisição de habilidades gerais como “compreensão, pensamento analítico e abstrato, flexibilidade de raciocínio para entender situações novas e solucionar problemas” (p. 34).

Na perspectiva neoliberal de educação, a teoria do capital humano, de origem econômica (não poderia ser diferente!), sustenta teoricamente as finalidades educacionais propostas por tal perspectiva. Na verdade, isto significa a redução das finalidades do ato educativo à formação de recursos para a estrutura de produção e comercialização de mercadorias. Em resumo: globalização e qualidade total.

Assim, não é coincidência que nas últimas décadas têm-se aumentado significativamente a quantidade de verbas destinadas à educação escolar pelos organismos econômicos internacionais (Banco Mundial, principalmente), os quais emprestam dinheiro para os países pobres em troca do compromisso em seguir planejamentos estratégicos para o capital. Silva (2002) aponta que, entre o final da década de 1980 e o início da década de 1990, aumentou o fluxo de empréstimos do Banco Mundial para o financiamento de projetos no setor educacional.

Segundo a autora, esta ampliação de recursos se deve à intensificação das relações entre essa instituição financeira e os governos federais e estaduais. Entre o período de 1987 a 1994, o percentual de empréstimos destinados à educação passou de 2% para 29% do total de empréstimos realizados pelo Banco Mundial para o Brasil.

Concomitantemente ao aporte de verbas emprestadas pelas instituições financeiras internacionais, observamos uma redução de verbas federais destinadas à educação pública. Isto porque, entre 1993 e 2009, o governo federal, fazendo uso da legislação em vigor (conhecida como DRU¹⁵), pode realocar até 20% das verbas vinculadas à educação e à saúde para outros setores, inclusive, para o pagamento dos juros da dívida externa – destino de boa parte dos recursos. Ou seja, os governos, neste período, empenharam apenas cerca 14,4% dos impostos recolhidos, ao invés do mínimo de 18% estabelecido pela Constituição Federal¹⁶.

Sabemos que os recursos financeiros são decisivos para a implementação de qualquer política pública educacional. Sem dinheiro, as possibilidades de sucesso de uma ação governamental são sensivelmente diminuídas e no âmbito educacional não é diferente. No Brasil, a educação pública é financiada por recursos de duas origens: 1) Recursos externos - provenientes de organismos financeiros internacionais; 2) Recursos internos - em sua maioria, recursos públicos provenientes da arrecadação tributária dos municípios, estados e união. Interessante notar que mesmo os recursos internos sendo de maior volume e constância, algumas pesquisas (BOOM, 2004; SILVA, 1999, 2003; SOARES, 1996; TORRES, 1996) têm mostrado que a presença de recursos externos vindos de organismos financeiros internacionais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Estes últimos têm influenciado significativamente nas políticas públicas educacionais brasileiras a partir da década de 1980, o que gera estranheza, visto a desproporção entre o aporte financeiro e a influência ideológica dessas instituições financeiras.

Na década de 1980, segundo Soares (1996), o Banco Mundial, com a crise de endividamento dos países da América Latina, ganha importância estratégica na reestruturação econômica dos países devedores, entre eles, o Brasil. Neste período, segundo a autora, o Banco Mundial passa por uma inversão de papéis, pois deixa de ser um banco de desenvolvimento,

¹⁵ Desvinculação de Receitas da União (DRU)

¹⁶ Destaque que esta legislação acaba de ser modificada (2009), o percentual de verbas remanejadas será reduzido até ser extinto em 2011. Segundo, o Ministro da Educação, Fernando Haddad, a DRU desviou cerca de R\$100 bilhões para outros setores.

indutor de investimentos, como nas décadas de 1960 e 1970, para se transformar em um banco guardião dos interesses das grandes corporações internacionais, responsável por assegurar o pagamento da dívida externa aos credores e por empreender a reestruturação e abertura dessas economias, adequando-as à globalização e ao modelo neoliberal. Segundo Soares (1996):

É neste contexto que surgem os programas de ajuste estrutural (SAPs) – nova modalidade de empréstimo não vinculada a projetos mas sujeita a condicionalidades amplas e severas de cunho macroeconômico e setorial -, que passaram a ser geridos pelo Banco Mundial a partir do início dos anos 80. (p. 21).

Como as economias dos países devedores apresentavam-se extremamente vulneráveis, os bancos privados internacionais não estavam concedendo empréstimos, com receio desses países não honrarem com os seus compromissos (SOARES, 1996). Logo, só restaram a esses países, empréstimos advindos dos bancos multilaterais como o Banco Mundial e o FMI, os quais possuem como missão assegurar o pagamento da dívida externa aos credores privados e a estruturar o neoliberalismo, em substituição ao *welfare state*. Para isso, condicionalidades foram impostas aos empréstimos, ou seja, para que fossem concedidos os empréstimos, os países deveriam fazer ajustes estruturais, econômicos e sociais, necessários à implementação do ideário neoliberal.

Cano (1999) *apud* Silva (2002) relata que as ações do Banco Mundial almejavam reestruturar a economia dos países devedores e, também, eliminar alguns empecilhos para a implementação de um estado neoliberal. A política do banco está firmada sob os eixos: equilíbrio orçamentário, redução de gastos públicos, reforma administrativa, reforma do estado e desestatização, abertura comercial, redução de tarifas no comércio exterior e importação, eliminação de barreiras comerciais, liberação econômica, reformulação de normas que dificultam o ingresso de capital estrangeiro, fim dos monopólios estatais e protecionistas, desregulamentação, fim do intervencionismo estatal na economia, privatização das empresas e dos serviços públicos, estímulo à competitividade e à flexibilização da legislação trabalhista, revisão das políticas educacionais em todos os níveis e reforma educacional, que privilegia a Educação Básica como saída para a recuperação econômica e redução dos índices de pobreza.

Boom (2004) constata que os ajustes neoliberais buscam adequar a educação escolar às concepções de “Estado Mínimo”. Para isso, os gastos públicos com a educação devem ser reduzidos, os currículos escolares devem favorecer as competências e as habilidades indispensáveis para o setor produtivo e a escola deve ser um mecanismo de alívio da

pobreza, o que não significa a sua diminuição. Boom (2004) descreve os parâmetros para um modelo educativo sob a ótica neoliberal:

Um nuevo modelo educativo, que estuviera acorde con los rasgos de la nueva realidad, es decir: menor participación del Estado en la financiación de la educación, atención a los más pobres entre los pobres, descentralización, marginación de los sindicatos, evaluación y rendición de cuentas como condicionante para la asignación de recursos, énfasis en la calidad y, por supuesto, **prioridad en los programas que buscan un mayor acercamiento entre sector educativo y sector productivo** (p. 268, grifo nosso).

Torres (1996) reforça a crítica às políticas educacionais neoliberais sugeridas pelo Banco Mundial. Segundo o autor, o projeto educacional do banco fundamenta-se na racionalidade e em análises econômicas, ou seja, se configuram em torno de variáveis observáveis e quantitativas, "não contemplando os aspectos qualitativos, os quais não podem ser medidos, mas que constituem, porém, a essência da educação." (p. 144) Assim, percebe-se na atualidade a instrumentalização da escola pública com vistas ao cumprimento de metas econômicas e ajustes estruturais ditadas pelas grandes corporações transnacionais que estão nos centros decisórios.

As grandes corporações transnacionais, as quais estão nos centros decisórios, concebem a educação escolar enquanto um setor estratégico e prioritário para a manutenção e aprimoramento do modo de produção vigente. Observamos uma ação deliberada em três frentes com relação à educação escolar: 1) A educação escolar para formação de valores da sociedade capitalista; 2) A educação escolar para a formação e qualificação de mão-de-obra para o processo produtivo; 3) A educação escolar, principalmente de nível superior, tratada como um novo setor de negócios, enfim, uma mercadoria a ser oferecida.

A educação escolar para formação de valores da sociedade capitalista – Para aqueles que estão nos centros decisórios, existe a necessidade que a escola ensine valores que estejam em consonância com a lógica do capital ou que confirme, ou pelo menos não conteste, os valores disseminados pela indústria cultural. No momento atual, verificamos um discurso forte e relevante – que já se torna natural para as gerações mais novas – sob a moral que “ter” significa “ser”. A escola assume um papel importante ao confirmar, ignorar e não contestar este valor moral, que seduz as pessoas a crerem que a felicidade está fundada em ter prazer em consumir mercadorias, ou seja, quem consome é cidadão! – a lógica do mercado neoliberal. Por exemplo, hoje, consegue-se comercializar e socializar diversos produtos associados à beleza e à estética como se estivesse vendendo um modelo de corpo bem sucedido, ou seja, fortalecendo nas

pessoas a ideia que “ter” este corpo sugerido significa “ser” aceito pela sociedade. Ao mesmo tempo, associa as pessoas com corpos fora do padrão estabelecido pela indústria do consumo, como obesos ou deficientes físicos, a valores morais rejeitados pela sociedade como preguiça, incapacidade e indolência.

Debord (1997) sinaliza que vivemos a sociedade do espetáculo, na qual enxergamos somente os fenômenos que estão latentes, sem buscar analisar o que lhes dá sustentação. Segundo o autor, vemos apenas o que acontece no palco e não vemos as coisas que viabilizam o espetáculo. O autor configura o espetáculo como um excesso das mídias que atuam como uma ferramenta pedagógica moderna, com funções que podem ser equiparadas à educação escolar em outras épocas, pelo reforço dos valores e significados válidos para que os interesses dos centros decisórios sejam mantidos a partir da disseminação da lógica da mercadoria. Fischer (2002) colabora com o debate ao caracterizar o significado social que as mídias possuem na sociedade contemporânea:

Um lugar extremamente poderoso no que tange à produção e à circulação de uma série de valores, concepções, representações – relacionadas a um aprendizado cotidiano sobre quem nós somos, o que devemos fazer com o nosso corpo, como devemos educar nossos filhos, de que modo deve ser feita nossa alimentação diária, como devem ser vistos por nós, os negros, as mulheres, pessoas das camadas populares, portadores de deficiências, grupos religiosos, partidos políticos e assim por diante (p.153).

A educação escolar para a formação e qualificação de mão-de-obra para o processo produtivo - Bianchetti (2001) aponta que o objetivo principal do processo educativo para os neoliberais é a formação e a qualificação de recursos humanos para o sistema produtivo. Sob a lógica do capital, o período escolar é concebido como uma fase inicial de preparação para o trabalho, nesse entender, o aluno representa uma força de trabalho em formação. Sendo que, neste processo de formação, a escola, o currículo e os professores são os responsáveis por agregar valor produtivo ao aluno, pois ele qualifica os alunos tanto sob a ótica comportamental, com a disciplina e o respeito às hierarquias, quanto sob a ótica do conhecimento instrumental e utilitarista necessário ao aumento da produtividade nos setores produtivos.

Num projeto de sociedade neoliberal, tal finalidade da educação escolar é bem contemporânea. Por exemplo, podemos observar as políticas públicas educacionais recentes do governo do Estado de São Paulo: 1) Ampliação dos cursos técnico-profissionalizantes; 2)

Triplicação dos recursos públicos destinados para as ETEC¹⁷s e para as FATECs¹⁸; 3) Implementação de cursos técnicos à distância (TELECURSO TEC) em parceria com uma fundação de direito privado¹⁹; 4) Criação da Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP), para oferecer cursos de graduação e de formação em serviço à distância; 5) Deslocamento da FAPESP e do Centro Paula Souza para a Secretaria de Desenvolvimento Econômico. Entre as políticas educacionais, as ETEs têm se destacado entre as ações do atual governo estadual. A proliferação das escolas técnicas foi legitimada por uma campanha publicitária em mídias oficiais e não oficiais, a qual prevê uma relação direta entre a formação técnica e a conquista de um emprego, a partir da divulgação de pesquisas de caráter duvidoso. Tal publicidade criou uma necessidade, que se transformou numa reivindicação da população por escolas e cursos desta natureza. O governo, demagogicamente, tem atendido às demandas da população, as quais, na verdade, alinham-se aos interesses de mercado: preparação de mão-de-obra rápida e com baixo custo.

Estas ações articulam-se para a preparação das pessoas com uma formação de perfil técnico-instrumental, o que está diretamente relacionado a uma formação profissional curta e rápida, que atende à demanda de qualificação profissional do setor produtivo, assim gerando uma possibilidade de aumento dos lucros em curto prazo. Além disso, uma formação desse gênero, em que prevalece a execução e restringe a crítica, dificulta que as pessoas realizem análises mais profundas da sua experiência formativa e percebam o processo de exploração da sua força de trabalho.

Este mesmo processo de instrumentalização da formação tem ocorrido nas universidades, nas quais a pesquisa aplicada tem sido mais valorizada que a pesquisa básica. Kurz (2007) confirma esta tendência ao apontar que:

Estudos culturais, humanidades, ciências sociais, vistas como especializações em floreados, emagrecem até a invisibilidade: o mesmo acontece com a pesquisa teórica “sem objectivo” em ciências naturais. Pelo contrário, são unilateralmente fomentadas as “disciplinas valorizáveis” ou como tal consideradas: informática, engenharias, estudos de economia empresarial, etc. O ideal é o “cientista empresarial”, a escola organizada sob o “ponto de vista da economia” ou o projecto científico administrado como uma empresa lucrativa (p. 38-39).

¹⁷ Escolas Técnicas Estaduais – Ensino Médio

¹⁸ Faculdades de Tecnologia que oferecem cursos de nível superior de menor duração. Em geral, cursos fundamentados em ciências aplicadas mediante uma íntima relação com o setor produtivo.

¹⁹ Informe publicado no sítio oficial do Governo do Estado de São Paulo – www.saopaulo.sp.gov.br (acesso em 10/04/2008)

Num modelo capitalista e neoliberal existe a necessidade de um sistema dual de ensino: um para aqueles que ocupam um lugar privilegiado na sociedade e outro para a população em geral. Tal dualidade do sistema educacional não favorece para construção de uma sociedade democrática e, inversamente, proporciona a produção de hierarquias entre as pessoas – imprescindível para a continuidade do processo de acumulação de capital. Para tanto, é preciso ter os centros de “excelência” em educação para preparar os filhos daqueles que estão, atualmente, nos centros de decisórios de poder, justamente, para formar os quadros superiores com competências e habilidades para criar, gerenciar e administrar. E outro sistema, que atenda a maioria da população, fornecendo-lhes uma formação aligeirada, mas que também prepare esta camada da população para atender as necessidades de qualificação profissional dos setores produtivos.

A educação escolar, principalmente de nível superior, tratada como um setor de negócios – A educação escolar, segundo o modelo neoliberal, transforma-se num serviço tratado como uma mercadoria que pode ser comercializada, desconsiderando a escola como uma instituição social responsável pela socialização dos conhecimentos construídos socialmente e historicamente pelas gerações antecedentes, contribuinte no processo de humanização.

Podemos ver isto claramente, a partir da década de 1990, com a proliferação das instituições de ensino superior privadas. Estas, em nome da produtividade, aumentam a relação aluno/professor, contratam os professores de forma precária, não cumprem ou burlam algumas exigências legais com a intenção de baratear o produto, transformando o conhecimento num produto atrativo e comercializável, o que permite oferecê-lo para uma base maior de consumidores. Enfim, coloca em risco a qualidade do processo educacional em nome do lucro.

Siqueira (2006), ao pesquisar as reformas recentes do ensino superior, constatou sua aproximação a uma vertente mais profissionalizante-técnica-privada com fins lucrativos do que com uma formação acadêmica-científica-pública-direito universal. A autora interpreta esse movimento como uma tomada dos sistemas educacionais pelos setores produtivos, os quais estão regendo o modelo de preparação da mão-de-obra de acordo com os fluxos financeiros. Destaca, ainda, quatro ações que, paulatinamente, visam adaptar as universidades, principalmente as públicas, aos interesses de mercado: 1) O tripé ensino, pesquisa e extensão muda o foco, assim o ensino assume o papel principal em detrimento da pesquisa; 2) O foco destaca-se da pesquisa básica para a pesquisa aplicada; 3) A extensão é tratada como uma

prestação de serviços que pode ajudar a financiar as universidades; 4) A expansão demasiada dos cursos de pós-graduação “Latu-sensu”.

Nas décadas de 1980 e 1990, constata-se facilmente a política introduzida pelo Banco Mundial, a qual pauta os investimentos públicos, principalmente sociais, de acordo com mecanismos econômicos de natureza custo-benefício. A expansão do ensino público brasileiro se deu sem qualquer investimento público. Esta é a conclusão dos estudos de Callegari (1997), Melchior (1997) e Fracalanza (1999). Outra conclusão destes estudos, mais alarmante, foi a constatação de redução dos gastos totais com o ensino fundamental e a redução dos gastos *per capita* devido à ampliação do número de matrículas.

Segundo Fracalanza (1999), no financiamento da educação fundamental, no período de 1980-1993, houve uma diminuição dos gastos totais do Estado com a Educação Básica. Segundo o autor, em 1980, cerca de 17% das despesas totais do Estado de São Paulo eram destinados à educação, passados 13 anos com uma diminuição linear dos gastos com educação, em 1993, o percentual de recursos do estado destinados à educação chegou a 8,6%. Em números absolutos, verificou-se uma estagnação dos recursos, visto que o volume médio de recursos empenhados no Ensino Fundamental foi de R\$ 2,02 bilhões de reais entre 1980 e 1986 e de R\$ 2,13 bilhões entre 1987 e 1993.

Ao verificar que a taxa de crescimento do número de matrículas no Ensino Fundamental foi de 40,4%, entre 1982 e 1992, o crescimento do número de escolas foi 41,4% e o crescimento do número de docentes atingiu 37,1%, Fracalanza (1999) constata que o aumento do atendimento escolar da rede estadual de ensino ocorreu à custa de um achatamento dos salários auferidos pelos professores.

Entre as ações diretas que foram efetivando-se na última década, destaca-se a descentralização dos recursos e da administração da educação pública. Pacheco (2000) afirma que, muitas vezes, os processos de descentralização partem de uma contraproposta aos ideais ditatoriais. Segundo o autor, entre os modelos das políticas curriculares, o governo federal, na época, assumiu modelos centralista e descentralista, ou seja, prevalece a perspectiva normativa caracterizada por uma política curricular descentralizada no nível dos discursos, mas recentralizada no nível das práticas. A prática curricular é autônoma no discurso e nos textos, mas é definida e regulada pela administração central, através do estabelecimento de referenciais

concretos. Em suma, os territórios locais têm autonomia para (re)interpretar o currículo em função de projetos curriculares que são administrativamente controlados.

Não nos iludamos: a descentralização pregada atualmente não é de modo algum uma descentralização que represente maior poder decisório da sociedade civil sobre os rumos da educação brasileira. Descentralizam-se as ações administrativas e o controle de algumas verbas – por forças das políticas de privatização – não se descentralizam as atividades de planejamento. (p. 93)

Sob o véu do discurso consensual e universal da gestão democrática, as políticas neoliberais fazem uso do discurso progressista, para validar e legitimar uma política de responsabilização da comunidade pela educação dos filhos. Dessa forma, observa-se, concretamente, a transferência da responsabilidade educacional das autoridades estatais para a sociedade civil, em outras palavras, confirmam-se as ações de autorresponsabilização do trabalhador e do indivíduo, isentando a sociedade em geral de suas obrigações anteriores.

Tal transferência de responsabilidade está concretamente exposta nas declarações da ex-secretária estadual de educação de São Paulo, Maria Helena Guimarães Castro, a qual responsabilizou os professores e a população pelo fracasso escolar constatado pelas avaliações do rendimento escolar nos últimos anos²⁰.

Na verdade, cria-se uma falsa ideia de autonomia, já que os alunos serão avaliados segundo referenciais nacionais, estaduais ou municipais, ou seja, descentralizam-se as ações, no entanto, centralizam-se as decisões. São apenas descentralizadas as ações administrativas menores e o fazer pedagógico, não o poder de decidir os objetivos e conteúdos de ensino. No nosso entender, a decisão por qual cidadão nós queremos formar está delegada as políticas educacionais centrais e não ao âmbito da escola. Assim, na esfera local, existe a possibilidade apenas de debater e deliberar as decisões menos importantes, por meio de conselhos formados pela comunidade escolar, fornecendo-nos uma sensação irreal de uma democracia participativa, na qual podemos participar e decidir coletivamente.

Cassasus (1999) apresenta-nos que tal política de descentralização da educação, defendida como uma ação que possibilitaria uma melhora da qualidade da educação, configura-se, no nível macro político, como um mecanismo de eficiência na gestão dos recursos (leia-se reduzir gastos) pela lógica do mercado. Pois, segundo o autor, as decisões relacionadas a

²⁰ Entrevista de Maria Helena Guimarães Castro disponível no arquivo on-line da revista Veja: <http://veja.abril.com.br/> publicada em fevereiro de 2008.

conteúdos, por exemplo, estão delegadas aos órgãos centrais dos sistemas de ensino e/ou aos especialistas da área, geralmente, vinculados às universidades.

Roman (1999) deflagra que as reformas educativas foram justificadas a partir de um mecanismo ideológico de inversão. Este mecanismo aponta as consequências como se fossem as causas. Por exemplo, defende-se a falsa ideia de que uma reforma educacional promoverá o desenvolvimento econômico do país, ao mesmo tempo é falsa a ideia que o nosso subdesenvolvimento é consequência de uma educação atrasada e ineficiente.

A produção de diretrizes e parâmetros curriculares (DCNs e PCNs) e avaliações de rendimento escolar (ENADE, SAEB, SARESP e Prova São Paulo), de forma centralizada, caracterizam-se como mecanismos de controle que garantem a “recentralização” das decisões mais importantes, ou seja, aquelas que, efetivamente, definirão os rumos da educação escolar. Tais propostas curriculares e avaliações externas confirmam a “falsa descentralização” da gestão administrativa e pedagógica da educação, pois estas exercem pressão sobre os projetos pedagógicos das unidades escolares, que deveriam ter sua autonomia pedagógica respeitada como consta no artigo 12 da LDBEN 9.394/96²¹. Desse modo, os currículos das unidades escolares tornam-se reféns desses mecanismos “recentralizadores”, que organizam as competências e as habilidades que devem ser desenvolvidas de acordo com o projeto de sociedade em curso. Além disso, os órgãos centrais, no bojo dessa política, eximem-se da responsabilidade e transferem-na para escola, como se as escolas gozassem de autonomia financeira e pedagógica.

As políticas de descentralização também comportam a individualização e a fragmentação características da modernidade “líquida”. Tal descentralização também afeta a organização da formação contínua de professores. Para exemplificar, as políticas de formação contínua que antes eram centralizadas pela CENP²² (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas), na última década, vêm se descentralizando via Diretorias de Ensino²³ ou sendo terceirizada via processos de licitação, como por exemplo, o programa Teia do Saber²⁴ ou via contratação de assessores externos à rede, como no curso “A rede aprende com a rede”. Dessa

²¹ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Federal nº 9.394/1996

²² Órgão central da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, responsável pela formação dos professores da rede estadual e pela normatização pedagógica. Até meados da década de 1990, tal órgão foi importante na produção de propostas curriculares e oferecimento de cursos de aperfeiçoamento para os professores da rede de ensino.

²³ Órgãos regionais responsáveis por conjunto de escolas de uma determinada região, na verdade, são os braços da Secretaria de Educação para implementação das suas ações e projetos.

²⁴ Programa que oferece cursos de aperfeiçoamento aos professores da rede estadual de ensino, esses cursos são organizados e ministrados por instituições privadas de Ensino Superior, que disputam licitações do tipo “menor preço”.

forma, a formação de professores também parece acompanhar a transição paradigmática de organização da sociedade.

Cunha (1995) pondera, ao afirmar que a descentralização pode ser uma política que visa atender tanto aos interesses do capital quanto às reais necessidades e anseios da população local. Se por um lado, a descentralização do ensino, via municipalização²⁵, pode indicar a transferência de responsabilidades, a fragmentação da educação escolar, a tomada da educação por grupos de poder locais e um sistema facilitador para entrada da iniciativa privada na terceirização dos serviços públicos educacionais; por outro, a descentralização do ensino pode ser uma possibilidade de atuação mais participativa da sociedade, o que, de fato, amplia as chances de construção de uma escola, com intenções e currículos, que atenda aos verdadeiros interesses da população, tomando como referência a realidade social e cultura local da população.

Cassassus (1999) apresenta-nos que ainda não é possível constatar que o processo de descentralização resultou em melhorias na qualidade do processo educacional, conforme foi prometido por seus idealizadores. Não obstante, o autor conclui que tal política introduziu a lógica do mercado na administração escolar, o que é preocupante quando nossa atenção está centrada na equidade social.

De fato, constata-se que as recentes reformas educacionais promovidas pelo poder público alinham-se a uma perspectiva neoliberal de educação. A formação de quadros para o mercado de trabalho parece ser o cerne do discurso hegemônico do momento. Todavia, apesar de esparsos e desconectados, existem espaços de resistência para elaboração de outras formas de conceber o ato educativo. A existência de espaços de resistência é possível, em função da realidade concreta não ser linear, tampouco previsível como era apresentada por aqueles que confiavam na racionalidade moderna, inversamente, as pessoas não são passivas e suas ações não amparam em teses de causa-efeito.

3.4. A escola e os professores no contexto neoliberal e pós-moderno.

E como a escola, enquanto uma instituição social eleita pela sociedade para transmitir os conhecimentos e seus significados socialmente construídos às gerações descendentes, tem respondido ao contexto neoliberal e pós-moderno? Como as recentes

²⁵ Municipalização, no caso educacional, ocorre quando o município assume a administração de um conjunto de escolas antes administradas pelo governo estadual, geralmente, por meio de convênios entre as partes.

transformações políticas, econômicas, sociais e culturais têm interferido na lógica organizacional, administrativa e pedagógica da escola?

A educação escolar, enquanto instituição moderna, também tem sofrido com a contestação de alguns pilares da “modernidade sólida” como as noções de progresso, certeza, emancipação, sujeito, fundamentação racional e totalidade. A lógica hierárquica e compartimentada nos âmbitos administrativo, curricular e pedagógico da instituição escolar são frutos do pensamento moderno e da racionalidade científica cartesiano-positivista. A educação escolar funciona com fé no progresso, no melhoramento, no julgamento hierarquizado de valores, autoridade e normalização. Em outras palavras, é promessa da modernidade que as pessoas, ao passarem pela escola e percorrerem todos os seus níveis e etapas terão um futuro previsível, garantido e promissor. No entanto, Roman (1999) destaca que, no contexto neoliberal e pós-moderno, a escola mantém a sua função da modernidade, isto é, produzir desigualdades e atribuí-las aos indivíduos. Assim, o “aluno, apesar de formado, tem consciência de estar mal preparado para enfrentar a concorrência por uma vaga no mercado de trabalho” (p. 181).

Todavia, essa promessa da modernidade parece que não está sendo cumprida nos tempos atuais e, ainda, seus fundamentos estão sendo contestados pelas características que permeiam os “novos tempos”. Talvez, seja por isso que a educação escolar encontra-se em crise, deflagrada, atualmente, pelos sistemas de avaliação do rendimento escolar, como SARESP, SAEB e PISA²⁶. No caso das escolas brasileiras, encontramos outro fato que altera a lógica da modernidade e contesta seus fundamentos, observamos, na última década, houve uma democratização do acesso ao ensino público, o qual tem possibilitado a entrada de alunos provenientes de diferentes e divergentes origens culturais, talvez esta heterogeneidade seja incompreensível sob a ótica da modernidade sólida. Isto porque a escola sempre foi pensada e organizada sob os pilares da homogeneidade e do idealismo.

A crítica pós-moderna desautoriza uma Pedagogia centrada em ideais e conhecimentos de validade universal e legitimada por metanarrativas. Segundo Silva (1996), as metanarrativas são opressivas e totalitárias, pois subordinam a complexidade do mundo a explicações únicas e totais. Além disso, observa o autor, os currículos escolares, tradicionalmente, nos apresentaram uma concepção eurocêntrica e racista. Quando diversos

²⁶ Esses sistemas de avaliação, respectivamente, estadual, nacional e internacional, mensuram a qualidade da educação por meio de testes padronizados.

grupos sociais ocupam a escola e reivindicam espaços para a divulgação de seus saberes, a educação escolar entra em crise.

Segundo Gatti (2005), o currículo escolar, ainda, está organizado a partir dos referenciais modernos, isto é, a partir do saber objetivo e indiscutível, o que o torna obsoleto, visto as atuais modificações do contexto. Logo, tal currículo moderno é passível de críticas de diversos setores sociais. Se de um lado, os setores progressistas questionam a divulgação exclusiva de saberes de um determinado grupo social e forçam a validação e a legitimação de conhecimentos de grupos sociais historicamente oprimidos, como por exemplo, a aprovação da Lei Federal nº 10.639 e a sua alteração recente (LEI Nº 11.645, DE 10 MARÇO DE 2008) que obriga a inclusão de conteúdos sobre a história, a arte e a cultura africana e indígena. Por outro lado, os setores conservadores questionam insistentemente a desatualização dos currículos escolares e lutam pela entrada de conhecimentos específicos necessários à preparação profissional dos trabalhadores do setor produtivo. Como exemplo da força dos setores conservadores, podemos citar a desenfreada construção e inauguração de ETECs e FATECs inauguradas no Estado de São Paulo e o novo modelo de ensino técnico integrado ao curso de Ensino Médio na rede estadual paulista.

No entanto, cremos que a escola precisa organizar-se de uma forma que contemple a nova dinâmica social presente na contemporaneidade. Isto não significa que precisamos ter uma educação escolar com diretrizes e parâmetros unificados – como sugerido pelas propostas neoliberais. Na verdade, está lançado um campo de lutas pela validação de certos modos de organizar a educação escolar na contemporaneidade. Apesar de diversas nuances, podemos identificar duas propostas antagônicas e frontalmente opostas: a proposta neoliberal e a proposta crítica/multicultural. Ambas as propostas encontram-se em debate em diversos fóruns: nas universidades, nas publicações editoriais, movimentos sociais organizados, nos sindicatos, nos meios de comunicação, entre outros espaços sociais.

A proposta neoliberal, fundamentada pela teoria econômica, centra-se na preocupação em formar quadros para os setores produtivos e de prestação de serviços. Seguindo a lógica das leis do mercado, a escola deve tornar-se um espaço de capacitação de pessoas para o ingresso num mercado de trabalho globalizado e dinâmico. Logo, formar as pessoas para adquirir as competências e as habilidades necessárias para desempenhar um bom papel na ampliação dos lucros das empresas e garantir o bom andamento da economia são as funções sociais da escola.

Temos exemplos em curso desta proposição neoliberal, podemos verificar a recente avalanche de escolas e cursos técnicos, inclusive com cursos à distância²⁷, que tem invadido a Educação Básica. A proposta destes cursos é capacitar/treinar os jovens competentes para atuarem nos setores ascendentes da economia. (PERRENOUD, 2000)

A proposta crítica/multicultural preocupa-se em proporcionar, durante toda a escolarização, uma reflexão crítica sobre o acervo das formas de representação simbólica de diferentes realidades sociais vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas. A ideia é que a escola promova momentos de análises das práticas sociais existentes na sociedade, de modo que as novas gerações apropriem-se do acervo cultural produzido pelos diversos grupos sociais, mas, ao mesmo tempo, possam perceber as origens das práticas sociais, os grupos que as engendraram, quais interesses estas práticas estão a serviço e as suas transformações ao longo da história. De fato, tal proposição indica que precisamos compreender a realidade em sua totalidade, desvendando as máscaras que a compõe e, ao mesmo tempo, respeitando e compreendendo os diferentes significados atribuídos pelos diversos grupos sociais no que se refere a explicações sobre o mundo, rituais e formas e modos de viver (SILVA, 1996; KINCHELOE, 1997; GIROUX, 1997).

É óbvio que estas duas propostas de organização da escola pretendem construir identidades sociais e culturais para diferentes formas de atuação na sociedade. Por isso, seria ingênuo acreditar que este campo de lutas é neutro politicamente e disputado numa relação simétrica de poder. Particularmente, defendemos a proposta crítica/multicultural, pois esta nos apresenta elementos para a formação pessoas comprometidas para a construção de uma sociedade democrática, justa socialmente e respeitadora da diversidade cultural. No entanto, percebemos que as propostas neoliberais, no quadro atual, estão fortemente legitimadas na sociedade, até porque estas estão alinhadas com os interesses das grandes corporações econômicas – centros decisórios de poder na contemporaneidade -, as quais têm patrocinado um discurso neoliberal de educação nos principais meios de comunicação de massa influenciadores da opinião pública. Como exemplo, podemos citar, neste ano, a sequência de artigos publicados por Gustavo

²⁷ Um exemplo é o telecurso TEC, o qual tem oferecido cursos na área de administração e gestão de negócios para os alunos do Ensino Médio, essa ação foi viabilizada por uma parceria entre a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, Fundação Padre Anchieta e Fundação Roberto Marinho. Outro exemplo é a UNIVESP, que apesar das críticas recebidas pelos professores e estudantes universitários, oferecerá vagas no curso de Pedagogia em 2010.

Ioschpe²⁸ na Revista Veja, nos quais o referido autor manipula dados econômicos e estatísticos para denegrir a escola pública e seus professores, ao mesmo tempo em que faz referência às experiências bem sucedidas que ocorreram em outros países ou em instituições privadas de ensino – sempre indexadas à lógica empresarial.

Com a contestação dos preceitos modernos, a educação escolar, na atualidade, tem buscado encontrar respostas pragmáticas para os desafios da contemporaneidade. Todavia, parece estar exposta e vulnerável às exigências do mercado, aos modismos teóricos, ao desejo da novidade e à superficialidade da tecnologia. Observa-se um processo de homogeneização cultural para a validação e legitimação dos significados culturais que pertencem ao ideário neoliberal. Do ponto de vista ético e moral, essa avassaladora força econômica tem legitimado os meios e as estratégias, em função dos fins: a lucratividade e a rentabilidade do setor produtivo.

A educação escolar vive uma intensa contradição nos tempos atuais entre tradição e inovação. Se por um lado, a educação escolar legitimou-se socialmente pela difusão dos conhecimentos tradicionais. Por outro lado, sofre pressão de saberes advindos das exigências de preparação profissional para o mercado e das novas tecnologias de informação e comunicação, antes fora do contexto escolar. No entanto, este embate configura-se por uma luta por ideologias para a formação de futuros cidadãos. E agora, quais cidadãos nós queremos formar? Aqueles preparados para o mercado de trabalho? Ou cidadãos com uma compreensão crítica da realidade social?

Visto esse quadro de reconfiguração social atrelado ao momento de disputa ideológica por concepções de mundo, sociedade, escola. Observamos que a profissão docente enfrenta novos desafios e necessidades para dar conta da sua função exigida pela sociedade. No atual contexto globalizado e dinâmico, a prática pedagógica tornou-se ainda mais complexa, merecendo a atenção dos locais de formação de professores, seja de formação inicial, seja de formação contínua.

A formação de professores está intrincada nesse complexo campo de lutas, pois os professores são os principais agentes de formação das gerações posteriores. Logo, considerando que a educação escolar tornou-se estratégica para o estabelecimento de qualquer projeto de sociedade, neoliberal ou crítico/multicultural, existe a necessidade de formar

²⁸ O referido colunista, pertencente a uma família tradicional de banqueiros do Rio Grande do Sul, dedica seu tempo para desqualificar os profissionais da educação pública em periódicos semanais.

professores convencidos ideologicamente e preparados socialmente para exercer o seu papel de forma coerente. Assim, a formação de professores também está localizada numa encruzilhada de antagônicos interesses entre uma formação voltada para a individualização, para o benefício de si próprio, e uma formação crítica voltada para a negociação entre o bem individual e o bem de todos. No contexto pós-moderno, as políticas formativas não são simplesmente neoliberais ou simplesmente multiculturais. A pluralidade cultural e a fragmentação permitem que as políticas formativas se configurem de forma que assumam características inclusive antagônicas, afinal, estas são fruto de uma negociação simbólica e política que se organizam de acordo com o arranjo das forças sociais do momento.

As novas tecnologias que permitem que uma enorme quantidade de conhecimentos seja produzida e veiculada a uma velocidade quase instantânea – característica dos “novos” tempos - complexificam a tarefa do professor. Determinados grupos têm se aproveitado desse momento para comercializar programas e cursos de formação e atualização de professores. Lembrando que a profissão docente é uma das profissões que mais tem recebido pressões da sociedade em geral, para manter-se atualizada e qualificada²⁹. Tais pressões, também, são frutos do discurso hegemônico de responsabilização individual do professor pelo fracasso escolar dos alunos e pela sua formação profissional.

Reforçamos a nossa posição contrária ao discurso contemporâneo que concebe a formação de professores como um apanhado de cursos de atualização, extensão ou especialização, os quais podem ser consumidos pelos professores de forma aleatória, individual e egoísta, na maioria das vezes, desvinculados do ambiente escolar em que atua. Como se as opções individuais pudessem tornar-se alternativas para a resolução dos problemas, dos desafios e das necessidades do coletivo da escola. Esta concepção de formação contínua, pertencente à lógica neoliberal, configura o aperfeiçoamento profissional como um objeto de troca mercadológica, que pode ser oferecido e vendido a qualquer profissional docente, sem qualquer comprometimento com os projetos pedagógicos eleitos pela escola ou pela rede de ensino dela pertencente.³⁰

Mas será que precisamos nos atualizar tanto? Giddens (1991) aponta que a busca constante pelo “novo e aperfeiçoado” é uma característica da contemporaneidade. O autor

²⁹ Isto pode ser verificado nos editoriais e colunas de opinião dos principais jornais em circulação no Brasil.

³⁰ Verificar a crescente oferta de cursos de extensão universitária e pós-graduação “*latu-sensu*” promovida pelas instituições privadas de ensino superior.

defende que tal tendência é consequência da reflexividade da ação humana e do pensamento científico – característica da modernidade. Em outras palavras, é o exercício constante do ser humano de avaliar as ações e se autoavaliar, rompendo com o período anterior da história que se fundamentava na fixidez da tradição.

A busca pela celeridade, pelo novo e pelo instantâneo pode ser observada como uma tendência na sociedade contemporânea. Vejamos, por exemplo, a trajetória das publicações de revistas e jornais de caráter informativo, a Revista da Semana³¹ e a Folha corrida³² são bons exemplos, nos quais em poucas páginas, veiculam-se informações simples e sintéticas sobre os principais acontecimentos semanais, sem qualquer profundidade e/ou intensidade no debate das questões mais relevantes. Outro exemplo, são aqueles jornais gratuitos entregues nos principais pontos de embarque de transporte público que, também, trazem notícias curtas sem qualquer debate profundo. Tal tendência parece alinhar-se com perspectiva neoliberal que corrobora a superficialidade frente à profundidade, a estética frente à ética e o consumo individual frente às ações coletivas.

Nota-se, também, a privatização das ações públicas nas redes de ensino. Por exemplo, na rede estadual paulista a CENP, tradicionalmente, responsável pelos programas e orientações curriculares das escolas e pelas ações formativas, atualmente, tem transferido estas responsabilidades a assessores, consultores, empresas e ONGs. O fato mais recente foi a formulação da proposta curricular estadual elaborada por grupos de consultores externos à rede.

Dentro do processo de autorresponsabilização individual, imposto pelo ideário neoliberal, observamos, paralelamente, programas de formação de professores que coadunam com esse projeto de sociedade, como por exemplo, o programa Bolsa-Mestrado da rede pública estadual paulista, no qual o professor recebe uma bolsa de estudos para financiar os gastos com um curso de pós-graduação, em troca, obriga-se a continuar na rede por mais dois anos. No entanto, constata-se que, em programas desse gênero, o professor seleciona o curso de seu interesse, muitas vezes, sem qualquer preocupação com as necessidades e os anseios do coletivo da escola ou da rede de ensino. Enfim, constata-se que o paradigma neoliberal de educação está penetrado nos diferentes âmbitos das redes de ensino.

³¹ Publicação resumida das principais notícias veiculadas pela revista Veja.

³² Publicação resumida das principais notícias veiculadas pelo jornal Folha de São Paulo.

Para pensarmos em propostas críticas e progressistas, é preciso perturbar os professores, o discurso hegemônico neoliberal é autossuficiente. Para os professores saírem do campo da ilusória liberdade individual, é preciso perturbá-los, por isso, a perturbação não é bem vinda àqueles que se acostumaram a viver com ela como doce perspectiva de liberdade (BAUMAN, 2001).

No campo da perspectiva crítica, Paraíso (2004) nos apresenta um aumento da preocupação dos pesquisadores em educação com as características dos “novos” tempos. A autora, a partir de análise das pesquisas pós-críticas publicadas na ANPEd³³ entre os anos de 1993 e 2003, constatou que estes “novos tempos” têm constituído um novo perfil para as pesquisas em educação. Segundo a autora, têm aumentado o interesse dos pesquisadores, que se fundamentam nas correntes filosóficas da pós-modernidade e pós-estruturalismo, assim temas como etnia, gênero, relação de poder, teorias feministas, subjetividade e identidade têm sido recorrentes nas pesquisas recentes.

Os “novos tempos” podem ser vistos a partir de uma visão pessimista do gênero “perdemos a batalha”, no entanto, cremos que as características da pós-modernidade podem-nos nutrir para uma Pedagogia da resistência que busque a desconstrução crítica da tradição e a crítica às origens e não o retorno a elas. Dentro deste quadro, é possível formar professores preocupados com a coletividade, com a solidariedade e com uma formação crítica visando a reflexão sobre a atual conjuntura social?

As atuais políticas de formação inicial de professores, organizadas a partir da égide da modernidade são suficientes para dar conta das necessidades e desafios recentes? Será que a formação contínua de professores está alinhada com as características da sociedade do início do terceiro milênio? Sob quais referenciais a rede estadual paulista está organizando seus programas de formação contínua? Estas são as indagações que pretendemos discutir no próximo capítulo.

³³ Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação

4. A FORMAÇÃO CONTÍNUA DOS PROFESSORES: DISCURSOS, EMBATES E DEBATES.

A reestruturação capitalista e o contexto pós-moderno provocam transformações na constituição da sociedade contemporânea. Tais transformações exigem a formação de pessoas adaptadas às “novas” leis de mercado e, ao mesmo tempo, preparadas para lidar com situações cotidianas imprevisíveis, fragmentadas e não lineares num contexto de diversidade de referenciais éticos, morais e culturais. A escola, em meio ao fogo cruzado, sofre com as pressões de diversos setores da sociedade para atender à demanda de formação de pessoas com um “novo” perfil. Todavia, esse embate de projetos de sociedade não ocorre num ambiente neutro e isento das relações assimétricas de poder.

As reformas educacionais, como apontado anteriormente, têm sido instrumento importante de coerção e coação para a preparação de nossas crianças e jovens para um contexto mercadológico. E, entre as disputas políticas, ideológicas e discursivas em jogo, está a formação de professores, inicial e contínua, como constituinte do processo de adequação da educação escolar aos “novos” tempos. A formação contínua, um dos alvos do debate educacional na atualidade, vem se apresentando enquanto política imprescindível para mudanças significativas nos projetos das escolas e nas práticas pedagógicas dos professores, independentemente do posicionamento ideológico, com vistas à preparação para atuação dos sujeitos na sociedade contemporânea.

A partir do contexto neoliberal e pós-moderno delineado, focalizamos a discussão do capítulo sobre as políticas de formação contínua, objeto de estudo da pesquisa. Para tanto, organizamos em quatro itens de reflexão. Primeiro, com base em Fusari (1997) e Nunes (2000) e outros estudos complementares apresentamos a discussão teórica recente sobre a formação contínua de professores que sugere formas, conteúdos, justificativas, locais, limites e aspirações à organização de políticas dessa natureza. Em seguida, apresentamos uma reflexão sobre a influência dos discursos neoliberais e pós-modernos na fundamentação das justificativas que apontam a necessidade de uma política sistemática de formação contínua de professores. Na sequência, descrevemos as políticas de formação contínua implementadas pela rede pública estadual de São Paulo nas últimas décadas e analisamos os referenciais teóricos utilizados para sua implementação. Por fim, recorreremos à teorização acerca das políticas de formação contínua

de professores numa perspectiva crítica e procuramos identificar algumas experiências concretas de ações de formativas baseadas nesse referencial, para refletirmos sobre a produção de subsídios para a construção de uma política de formação docente calcada nos princípios de democracia, de respeito à diversidade cultural e de justiça social.

4.1. Formação contínua: a respeito do que estamos falando?

É sabido que as preocupações com políticas de formação contínua são recentes. Fusari (1997) indica-nos o início de sua sistematização nas redes de ensino na década de 1960. No período anterior, segundo o pesquisador, a formação inicial era pensada como um curso estanque que deveria preparar os futuros professores plenamente para o exercício da docência, ou seja, pensava-se que o professor deveria sair dos cursos de formação inicial pronto para lecionar durante toda a carreira.

Nunes (2000) ao constatar a consolidação de ações de formação contínua nas redes de ensino na década de 1990, verifica uma migração do foco da pesquisa sobre educação nas universidades, da formação inicial para a formação contínua. Nota-se, nesse período, uma preocupação da comunidade educacional com a continuidade dos estudos e com a formação profissional. Seria tal preocupação uma tentativa de buscar respostas satisfatórias para os desafios da contemporaneidade?

Baseado em pesquisas recentes, a autora deflagra que a formação inicial não é suficiente para preparar os professores para uma longa carreira no magistério, tal como se supunha. Com a privatização e a precarização do Ensino Superior brasileiro, a partir da década de 1990, os professores concluem a formação inicial sem as habilidades básicas necessárias para o exercício do magistério:

- a) aguda consciência da realidade na qual irá atuar; b) sólida fundamentação teórica que lhe permita ler essa realidade e fundamentar os procedimentos técnicos; c) consistente instrumentalização que lhe permita intervir e transformar a realidade. (PIMENTA *apud* NUNES, 2000, p. 109).

Tais deficiências encontradas na formação inicial têm justificado a organização de políticas de formação contínua como um espaço de retificação/complementação da formação inicial dada como insuficiente e aligeirada. Gatti (2008), ao estudar a realidade brasileira da formação contínua, afirma que muitas iniciativas são de suprimento/complemento a uma formação precária de pré-serviço, nem sempre são propriamente de aprofundamento ou de

ampliação de conhecimentos. Isso responde à particularidade da nossa situação, dada a precariedade em que se encontram os cursos de formação de professores em nível de graduação. A autora constata que programas de formação contínua tornaram-se compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má formação anterior, alterando o propósito inicial da formação contínua.

Nunes (2000) aponta para uma interpretação semelhante, segundo a autora, existe um otimismo pedagógico quanto à formação contínua de professores. Com um status redentor e salvacionista, atribui-se a formação contínua à tarefa de preencher as lacunas da formação inicial do professor e, conseqüentemente, melhorar a qualidade do ensino a partir da correção das distorções presentes na prática pedagógica.

Diferentemente da formação inicial, que possui um currículo com características finitas e lineares, a formação contínua dispõe de uma proposta institucionalizada, “subsiste com um currículo em construção, aberto e sintonizado com as exigências do aperfeiçoamento permanente do professor” (FUSARI, 1997, p. 159). A formação contínua deve ser pensada como um ato contínuo, em outras palavras, não pode ser concebida como uma substituição, negação ou complementação da formação inicial. Por isso, a formação contínua é dotada de características, objetivos, conteúdos, métodos e processos avaliativos distintos da formação inicial.

Existe um consenso entre os pesquisadores educacionais contemporâneos (NOVOA, 1992; FUSARI, 1997; GATTI, 2003, 2008): a formação contínua não pode ser uma complementação de uma formação inicial precária. Entre os argumentos, há certo consenso em torno dos seguintes aspectos: 1) A formação contínua não dispõe dos espaços e tempos oferecidos pelas instituições de Ensino Superior nos cursos de graduação; 2) Atendem a professores em exercício, o que conduz o seu público a buscar respostas para os problemas das situações cotidianas e transferir estas expectativas para os espaços formativos; 3) As ações de formação contínua devem estar atreladas a um projeto curricular de uma rede de ensino e/ou ao projeto político-pedagógico de uma escola.

Por esses motivos, a formação contínua de professores não pode ser organizada de forma disciplinar tal como ocorre nos cursos de formação inicial. Logo, as políticas de formação contínua devem seguir outra lógica de planejamento e não a conhecida fragmentação da

realidade, como verificado na maioria dos cursos de licenciatura, até porque, naquela modalidade de formação, existe a necessidade de atender às demandas urgentes e imprevistas em curto prazo. Isto não significa que a formação contínua careça de diagnóstico e planejamento, inversamente, alertamos que a organização das políticas formativas contemporâneas deve ser pensada para subsidiar os professores na compreensão da realidade complexa e volátil em que vivemos.

As políticas de formação contínua ainda estão, tradicionalmente, balizadas pelo oferecimento de cursos de treinamento, reciclagem, aperfeiçoamento e capacitação, isto ocorre sistematicamente na maioria das redes de ensino públicas e particulares. Fusari (1988) configuraria, como uma tendência ingênua, acreditar que os cursos, palestras, treinamentos e *workshops*, por si só, podem modificar os comportamentos das pessoas. Além disso, segundo o autor, parte do fracasso da formação contínua dessa natureza está relacionada à falta de ajustamento entre os conteúdos dos cursos de capacitação fornecidos e a realidade escolar.

Em geral, a política formativa é confundida com um catálogo de cursos ofertados de forma isolada, fragmentada, esporádica e rápida. Ainda, apresentam-se sem continuidade e desvinculados das necessidades formativas dos professores. Além disso, esses cursos esporádicos ocorrem predominantemente fora do ambiente escolar, normalmente, nas universidades. Logo, com um formato voltado para a atualização de conhecimentos, conseqüentemente, desarticulados com as propostas e os projetos das unidades escolares.

Fusari (1988) critica esse modelo de política formativa argumentando que a participação em cursos isolados e descontextualizados é insuficiente para mudanças consistentes nas práticas pedagógicas. Estas são determinadas pelas condições objetivas de trabalho. O pesquisador constata que professores que participam frequentemente dos cursos alteram somente a sua verbalização sobre a prática, no entanto, suas práticas em nada se modificam.

Devemos atentar para o fato que termos como capacitação, treinamento, reciclagem, formação em serviço, educação permanente, entre outros, podem parecer sinônimos ou simples terminologias que foram sendo adotadas em diferentes momentos históricos. Na verdade, uma mudança conceitual não é apenas uma mudança terminológica, os conceitos representam uma realidade concreta e conjuntural, possuidora de formas próprias, conteúdos e intenções. A partir daí, Fusari (1997) justifica a utilização do conceito formação contínua, pois contínua transmite a ideia de movimento permanente, ou seja, em constante transformação.

Fusari (1997) defende que a formação contínua deve ser um *continuum*, no qual o professor deve dar continuidade à discussão teórica da formação inicial, agora, alimentada pelas experiências docentes. Apesar de defendermos políticas de formação inicial e contínua como ações concatenadas, o pesquisador constata que existem poucos indícios de desenvolvimento de uma unidade entre formação inicial e contínua, entre universidade e escola básica. Souza (2005), corroborando, reforça que a formação contínua deve respeitar o histórico de experiências formativas das redes de ensino, das escolas e dos professores. Assim, *continuum* significa pensar em ações formativas a partir das experiências anteriores. As políticas formativas não podem ser segmentadas e descontextualizadas da realidade escolar. Suas ações devem ser constantes e organizadas, valorizando um contexto social de atuação ética, condições de trabalho, carreira, salário, jornada e avaliação profissional. Almeida (2005) sugere que a formação contínua deve ser entendida como desenvolvimento pessoal e profissional, isto significa considerar a formação contínua como algo dinâmico, que vai além das orientações técnicas oferecidas e dos documentos oficiais produzidos por órgãos centrais. Assim, o pesquisador amplia a concepção de formação contínua, sendo:

O conjunto de atividades desenvolvidas pelos professores em exercício com objetivo formativo, realizadas individualmente ou em grupo, visando tanto ao desenvolvimento pessoal como ao profissional na direção de nos prepararmos para a realização de nossas atuais atividades ou de outras novas que se coloquem. (p.14-15)

Souza (2005) critica alguns programas de formação contínua que se fundamentam em teorias tecnocráticas: “Uma formação que só atenda as propostas emergentes, seja para adaptar as exigências do mercado, para adaptar legislações, para implantar propostas de qualquer governo, que não se constitui como um *continuum*, não pode ser denominada contínua” (p.47). Candau (1996) corrobora e critica as políticas de cursos de formação organizadas de forma aleatória, pois a formação contínua deve ser um esforço de reconstrução permanente:

A formação contínua não pode ser concebida como um processo de acumulação (cursos, palestras, seminários, etc., de conhecimentos ou de técnicas), mas sim como um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua. (p.150)

Para compreender a formação como um *continuum*, precisamos reconhecer os professores como sujeitos históricos, os quais se modificam a partir das experiências sociais e culturais que fruem das realidades que vivenciam, das relações que estabelecem com outras

pessoas, das instituições que frequentam e das interpretações que produzem da realidade. Enfim, precisamos considerar que pessoas que se dedicam ao magistério, assim como qualquer outro ser humano, são sujeitos históricos, mutáveis, incompletos e inacabados. De fato, é preciso romper com a sensação dominante que existem espaços restritos dedicados à formação do professor, bem como derrubar a crença que a constituição da identidade profissional do professor ocorre na etapa inicial, ou seja, nos cursos de licenciatura.

Nóvoa (1992) afirma que o professor constitui a sua identidade a partir de sua trajetória pessoal e profissional, não apenas nas etapas de formação profissional. Até porque “a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (p. 16). Portanto, não é um lugar neutro, pois representações e significados culturais de professor e prática docente estão num campo de lutas para se tornar hegemônico.

O ato *continuum* de formação, igualmente, deve reconhecer os conhecimentos como construções culturais produzidas por grupos sociais e partilhadas socialmente. Em outras palavras, os conhecimentos são ancorados nos locais onde foram produzidos, além de transitórios e cumulativos. Enfim, não são “verdades sagradas”, o conhecimento pode ser transformado, invalidado, ampliado, reconstruído, reorganizado, aprofundado, sempre num ato de reconstrução permanente. Goodson (1995) confirma a transitoriedade do conhecimento, constatando que as disciplinas do currículo escolar são modificadas constantemente, ao longo da história, atendendo às demandas da sociedade ou de determinados grupos sociais³⁴. O que também nos faz inferir que, além de transitório e cumulativo, o conhecimento é produzido, disseminado e contaminado pelas concepções de mundo das pessoas que o produzem.

O desenvolvimento tecnológico acelerou as formas de divulgação e publicação de conhecimentos, todavia, ainda encontra-se em processo a democratização dos instrumentos de acesso, divulgação e produção do conhecimento. A rapidez de divulgação proporcionada pelos avanços tecnológicos amplia consideravelmente a complexidade de relações que se estabelecem entre os sujeitos e o conhecimento e, conseqüentemente, complexifica-se a transitoriedade e os processos de acumulação do conhecimento. Voltando ao nosso objeto, as políticas de formação contínua, se pensadas como um ato *continuum*, não podem ser planejadas desconsiderando a

³⁴ Recentemente, observamos a presença de 50 propostas de parlamentares no Congresso Nacional para inclusão de disciplinas e conteúdos curriculares obrigatórios no ensino básico. Fonte: www.uol.com.br/educacao. Acesso: 07/09/2008.

transitoriedade, a acumulação e a velocidade de socialização presentes na sociedade contemporânea. Neste sentido, os cursos estanques, fragmentados e desconexos que desconsideram a veloz transitoriedade epistemológica não se alinham com as características da atualidade.

Historicamente, a universidade e o conhecimento científico tornaram-se o *locus* privilegiado da formação contínua. As universidades, a partir da década de 1970, em parcerias com as Secretarias de Educação, foram organizadoras de cursos, treinamentos, seminários, capacitações e reciclagens que disseminavam os conhecimentos produzidos sobre a escola no âmbito acadêmico. Como detentora dos métodos científicos modernos, a universidade tornou-se um local de produção de conhecimentos válidos frente à sociedade. A ciência moderna hierarquizou a relação universidade-escola, colocando a escola na condição de subordinação, sempre no aguardo das recentes descobertas científicas divulgadas pela universidade.

Essa relação hierárquica tornou a universidade como entidade “competente” para formar professores da Educação Básica.³⁵ A supervalorização do conhecimento científico colocou a universidade numa posição central e com uma postura totalitária na sociedade contemporânea. Assim, nós, professores, fomos sendo educados para esperar as soluções vindas da universidade, a mesma que desqualifica as propostas dos docentes que não partem do paradigma científico moderno. A aliança mídia-ciência-capital é evidente, neste caso, a universidade como produtoras de “verdades” – que agradam o capital – para as escolas.

Contudo, recentemente, observa-se um processo de descentralização da responsabilidade sobre ações formativas, mediante um fluxo de transferência dos órgãos centrais (Universidade / Secretarias de Educação) para as escolas e os professores. Na pesquisa longitudinal organizada por Brasil (2006), verifica-se essa tendência de mudança no *locus* da formação contínua de professores: no início da década de 1990, era privilegiada a saída do professor do local de trabalho para participar dos cursos de capacitação ou treinamentos; na primeira década do século XXI, verificou-se que as ações formativas vêm se concentrando no próprio local de trabalho, ou seja, na escola.

A justificativa para a transferência de responsabilidade fundamenta-se na argumentação que os professores, que vivem o cotidiano da escola, defronta-se com diversas

³⁵ Vide a pressão social para que os professores tenham uma formação universitária. O MEC acaba de disponibilizar cursos gratuitos de Licenciatura e Pedagogia para os professores em exercício que não possuem formação em nível superior.

situações conflituosas e contraditórias que não estão previstas no estatuto científico. Na atualidade, aposta-se na formação contínua ocorrendo no contexto de trabalho, pois se acredita na abertura de possibilidades para a produção de conhecimentos didático-pedagógicos mais próximos da realidade social, apesar de existirem grupos defensores da descentralização da formação contínua de professores que se amparam pelas teorias do custo-benefício. Fusari (1988), defensor da escola como *locus* da formação contínua, constatou que as ações formativas bem sucedidas foram aquelas que mais se aproximaram da realidade concreta. Tal afirmação nos indica que considerar a realidade social, como ponto de partida, pode ser indício importante para a formulação de políticas de formação contínua. O autor complementa sugerindo, como procedimento metodológico, que a prática docente seja o fio condutor do trabalho, com fins de analisá-la e transformá-la.

É comum que governantes convoquem a formação contínua como “solução mágica” para melhorar o aproveitamento dos alunos, sempre sob a alegação que os professores são mal formados. Do ponto de vista concreto, as vozes, que apontam deficiências na formação desses profissionais, parecem não demonstrar preocupação e empenho para a execução de políticas educacionais sérias. Inversamente, parecem, intencionalmente, desqualificar socialmente a categoria com interesses em justificar uma diminuição de investimentos no setor ou a transferência da gestão para o setor privado. Apesar da educação escolar e da formação de professores, recentemente, terem assumido um lugar central na pauta de ações governamentais, muitas vezes, constatamos setores organizados da sociedade empresarial que pressionam a existência de ações formativas com a finalidade de comercializá-las; por isso, é comum encontrar, na grande mídia brasileira, jornalistas empenhados em engrossar o coro de desvalorização do papel social e cultural dos profissionais da educação³⁶.

Os fracassos representados nos resultados das recentes avaliações externas de rendimento escolar, como o SARESP e o SAEB, têm sido utilizados para justificar o investimento em políticas de formação contínua. Todavia, prevalecem entre as finalidades dessas ações, a atualização de conhecimentos e o suprimento de deficiências da etapa inicial de formação profissional, o que sugere que a prática pedagógica dos professores é obsoleta,

³⁶ É possível constatar o discurso de desvalorização dos professores nos artigos publicados entre 2007 e 2008 na revista *Veja* e no jornal *Folha de São Paulo*, principalmente, aqueles assinados por Gustavo Ioschpe e Gilberto Dimenstein. Estes apresentam reportagens e artigos de opinião em publicações de grande circulação com recortes de dados que induzem uma distorção da realidade educacional a favor de determinados grupos.

transfigurada e insuficiente. Prefere-se acusar a formação inicial e os vícios do exercício do magistério do que enfrentar as mazelas que afligem os sistemas públicos de ensino brasileiros.

A partir dos discursos pedagógicos produzidos recentemente, pós-constatação da precarização do ensino público brasileiro, Nunes (2000) observa um:

[...] tom “divino” que estão atribuindo a esta formação, como se bastasse apenas investir, agora, na continuidade do processo formativo do professor para que as lacunas na sua formação possam ser colmatadas, sanando assim, os problemas com que este se defronta em sala de aula. (p.55)

O “tom divino” constatado por Nunes (2000), também, pode ser verificado na propaganda eleitoral dos candidatos à Prefeitura de São Paulo nas eleições de 2008. Observamos que o aperfeiçoamento e o desenvolvimento profissional docente são apresentados como alternativa única para a melhoria da qualidade do ensino público paulistano, visto que promessas da implementação de políticas públicas que atinjam a formação permanente dos professores são consensuais nos programas de governo de candidatos e partidos diametralmente opostos quanto à posição política e ideológica.

O discurso da formação contínua, como panaceia para a melhoria da qualidade de ensino, não passa de um engodo, por mais que políticas de formação contínua alcancem todos os professores de uma rede, isto não significará linearmente, numa melhoria do processo de ensino-aprendizagem. É preciso lembrar que a escola não é simplesmente um conjunto de professores, é uma instituição social composta por agentes internos e externos, que possuem uma história e um significado para a comunidade que atendem e que compõem a cultura institucional daquele ambiente.

Souza (2005) destaca que não existe “uma relação mecânica e automática entre formação e melhor rendimento dos alunos, formação e menor índice de retenção” (p. 41). Na verdade, a formação contínua deve compor um conjunto de medidas de valorização do magistério e de melhoria das condições de trabalho para que se concretize em avanços substanciais na qualidade da escola pública. De forma isolada ou desarticulada das outras ações, seus efeitos são quase nulos.

A formação em si não pode alterar os condicionantes histórico-sociais que determinam a prática pedagógica, todavia, existe possibilidade de ampliação da consciência quanto às relações de poder que impetram tais condicionantes. Reconhecê-las é um passo importante para agir em busca de uma transformação da realidade social. Contudo, somente o

reconhecimento das relações de poder e dos condicionantes histórico-sociais não garante o andamento do processo de transformação social. É preciso bons instrumentos e estratégias. Isto implica na necessidade de sistematização de políticas públicas de longo prazo que remontem a estrutura, a organização e o financiamento da educação pública.

Apesar das razões apresentadas, destacamos que investir na formação do professor é uma condição necessária, mas insuficiente para melhorar as práticas pedagógicas, pois são dependentes de condições sociais, econômicas, políticas e culturais fora do controle dos professores. Reforçamos, assim, que a formação contínua de professores só pode influenciar as práticas pedagógicas em determinadas condições e dentro de certos limites.

Ampliando a discussão, Nunes (2000) aponta três discursos que justificam o investimento em formação contínua de professores: o acadêmico, o do mercado de trabalho e o economicista. O primeiro justifica que a continuidade de estudos é imprescindível para a atualização de conhecimentos e para a reflexão sobre a prática pedagógica. O segundo justifica a necessidade da continuidade do processo formativo, pois a transitoriedade do mundo contemporâneo exige uma constante qualificação profissional. O terceiro apoia-se em teorias do custo-benefício³⁷, as quais sustentam a maior validade de uma formação inicial mais curta, aligeirada e menos dispendiosa, seguida de uma formação contínua interminável.

Apesar das diversas nuances que apontam para as justificativas para a existência de políticas sistemáticas de formação contínua, duas devem ser destacadas, pois assumem relevância na atualidade: 1) a sua contribuição para a melhoria do ensino voltado para avanços no processo produtivo e, conseqüentemente, desenvolvimento econômico e tecnológico e 2) a sua contribuição para a reflexão sobre as características da contemporaneidade, promovendo o repensar de práticas que auxiliam no desenvolvimento social.

4.2. (De) formação neoliberal ou formação pós-moderna?

O neoliberalismo e o contexto pós-moderno encontram-se na agenda de debates sociais, em caráter geral, e educacionais de forma específica. O neoliberalismo configura-se como uma reestruturação do capitalismo pela modificação dos seus instrumentos de ação, para garantir a “mais-valia” e a estabilidade do processo de exploração econômica, promovida pelos grupos do setor produtivo e financeiro. A Pós-modernidade, fruto da contestação dos pilares da

³⁷ Teorias econômicas difundidas na América Latina pelo Banco Mundial.

modernidade, do estatuto científico e dos avanços tecnológicos, provocou uma série de transformações sociais e culturais em nosso tempo, como por exemplo, a organização de novos movimentos sociais e a globalização cultural. Tanto o neoliberalismo quanto o atual contexto pós-moderno influenciam decisivamente a formação pessoal e social de todos, regendo, inclusive, algumas de nossas ações cotidianas. Não por acaso, exercem pressões sobre as finalidades e o currículo da educação escolar, visto que a educação formal é considerada uma instituição social estratégica para disseminar saberes, atitudes e valores sobre determinados modos de viver e compreender a realidade social.

As pressões exercidas sobre a educação escolar também ocorrem sobre a formação de professores, visto que estes são os executores dos projetos educacionais. Logo abaixo, apresentamos a discussão de como estes distintos fenômenos, que influenciam as disputas políticas no campo de lutas simbólico, interferem na educação e sugerem as políticas de formação de professores.

4.2.1. O que pensam os neoliberais.

Os treinamentos, capacitações e cursos de formação para os profissionais da educação começaram a ser sistematizados, no Brasil, a partir da década de 1960. Não à toa, nesse mesmo período, iniciaram-se os investimentos em cursos de preparação para os trabalhadores comuns nas fábricas e empresas. Ambos processos formativos surgiram alinhados à Teoria do Capital Humano (SCHULTZ, 1971), a qual acredita que a quantidade de conhecimentos adquiridos pelos trabalhadores sobre o processo produtivo é proporcional à sua produtividade, ou seja, quanto maior o conhecimento, maior a produtividade. Assim sendo, a exploração da força de trabalho é colocada como meio para obtenção de taxas maiores de lucro, pois quanto mais os trabalhadores produzem com a mesma remuneração, obtêm-se menor custo de produção e maiores lucros para as empresas.

No setor educacional não é diferente, os treinamentos, as capacitações e os cursos de formação são estratégias para o aumento da produtividade dos professores, estes que, por sua vez, terão a tarefa de ampliar o capital humano de seus alunos, futuros trabalhadores do setor produtivo. Sob a lógica do mercado, a formação contínua é um investimento a médio e longo prazo, que deve render frutos com a formação de quadros de mão-de-obra qualificada para o setor produtivo. Essa política de capacitação de recursos humanos, alavancada na década de

1960, materializou-se na década seguinte com a publicação do Decreto nº 5.692/71, o qual institui os cursos técnicos integrados aos cursos regulares para a formação profissional de nível médio. Essas, apesar de serem apresentadas como demandas da sociedade, são, na verdade, demandas do setor produtivo.

Essa concepção de formação ampara-se nas teorias administrativas fundadas pelos preceitos da linha de produção de *Taylor/Ford*, a qual departamentalizava as empresas, determinando funções específicas aos trabalhadores, que não precisavam compreender toda a estrutura do processo produtivo. Com o advento do neoliberalismo, a partir da crise do capitalismo em meados da década de 1970, da globalização dos produtos e dos avanços da microeletrônica na década de 1990, altera-se a organização das empresas que passaram a adotar o *toyotismo* para organização da sistemática de produção, fundamentando-se numa lógica de diminuição de custos e numa visão de conjunto e totalidade do processo produtivo, contrapondo-se à visão parcial e fragmentada do modelo anterior.

Essa mudança de organização nas empresas do setor produtivo influenciou decisivamente na sistematização dos processos formativos de preparação profissional e, conseqüentemente, nas políticas públicas educacionais. Na conjuntura da reestruturação capitalista, as novas formas de organização do setor produtivo têm requerido uma formação diferenciada ao trabalhador, de forma simplista, uma formação mais qualificada. Isto significa que os trabalhadores devem ser capazes de executar as novas tarefas modificadas pela revolução tecnológica e pela reestruturação do setor produtivo. Assim, as qualidades e competências a serem desenvolvidas nos futuros trabalhadores pautam-se na flexibilidade, independência, responsabilidade, polivalência, iniciativa, tomada de decisão, comunicabilidade, capacidade de invenção/inovação, cooperação e criatividade. Sendo que todas estas características devem estar canalizadas para melhoria do eixo eficiência-productividade (NUNES, 2000).

Considerando as qualidades e habilidades exigidas pelo mercado de trabalho contemporâneo, a escola passou a ser responsabilizada pelo desenvolvimento de competências mínimas em todos os alunos, a partir das quais as habilidades exigidas pelo novo padrão tecnológico possam ser desenvolvidas no ambiente de trabalho. Essas mudanças educacionais voltadas para o atendimento das demandas dos setores produtivos têm sido implementadas por meio de reformas promovidas pelos organismos financeiros internacionais, com o Banco Mundial e o FMI. Tal perspectiva pode ser observada nas atuais gestões da SEE/SP e SME/SP, as quais

têm dedicado um imenso esforço na publicação de referências curriculares que determinam um currículo mínimo (entenda-se, rol de conteúdos) por componente curricular e estabelecem metas e/ou expectativas de aprendizagem para serem alcançadas mediante a ação didática dos professores.

Maués (2003) destaca a Pedagogia de competências como aquilo que alinhava as reformas educacionais à ação pedagógica. Nessa Pedagogia valoriza-se, excessivamente, o saber fazer, o saber executar, ou seja, valoriza as competências necessárias para o mercado de trabalho e a utilização das recentes tecnologias. Apóia-se na crítica aos conhecimentos tradicionais da escola, rotulando-os de obsoletos e inúteis para a vida cotidiana. A autora também constata em documentos de reuniões entre industriais e empresários, a preocupação com um sistema educativo que forme trabalhadores aptos para o desenvolvimento de seus projetos.

Podemos exemplificar a relação de subordinação da educação escolar ao setor produtivo, a partir do Comunicado s/nº da SEE de 22 de março de 1995 (SÃO PAULO, 1995), que estabeleceu as diretrizes educacionais para o governo paulista no referido ano. Observamos a íntima relação entre as políticas educativas e as políticas de desenvolvimento econômico, apresentando o processo educativo como extremamente subordinado às preocupações de ordem econômica:

a exigir um novo perfil de cidadão: criativo, inteligente, capaz de solucionar problemas, de se adaptar às mudanças no processo produtivo e, principalmente, de gerar, selecionar e interpretar informações. Nesse cenário a educação torna-se, mais do que nunca, indispensável ao sucesso econômico e social de qualquer país que se proponha a enfrentar a competição internacional. (SÃO PAULO, 1995).

De acordo com Borges (2000), vivemos na época do custo-benefício, amparado por uma determinada perspectiva instrumental de educação ancorada no positivismo e na razão instrumental. Neste caso, custo-benefício opera na lógica fundamentada na qual desenvolvimento educacional equivale a desenvolvimento econômico. A íntima relação entre o desenvolvimento econômico e a qualidade da educação foi observada por Georgen (1998). Ele constatou o seguinte: países pobres, que tiveram programas contínuos de investimentos em educação, são aqueles que obtiveram os melhores resultados econômicos nas últimas décadas. Para os defensores do neoliberalismo, as boas escolas são necessárias para a recuperação das taxas de acumulação do capital, como discutido no capítulo anterior, já que a formação de pessoas

autônomas, competentes, independentes, decididas e capazes de resolver problemas de média complexidade coaduna com o processo de reestruturação do capital.

Gatti (2008) contesta essa relação entre educação, economia e bem-estar das pessoas como divulgam os discursos neoliberais:

A equação proposta quando se coloca a questão como foi anteriormente delineada é simples: melhorando a economia, melhoram as condições de vida e pode-se ser mais feliz. A educação ajuda a melhorar a economia, pela qualificação das pessoas para a sociedade do conhecimento e do consumo. Cabe perguntar: essa equação é mesmo verdadeira? É suficiente para uma civilização mais compreensiva, cooperativa, democrática? Por que não se discute a educação como fator de aprimoramento dos humanos para um mundo mais ético? (p. 63)

Sob as justificativas do setor produtivo, a escola deve assumir um papel importante de formar para a empregabilidade, ou melhor, pode ser entendido como a capacidade dos trabalhadores a se adaptarem as demandas do mercado de trabalho. De fato, sob a lógica neoliberal, a escola deve preparar as pessoas para “lutar” pelos poucos empregos disponíveis, visto o desemprego estrutural.

Borges (2000) critica as reformas educativas da atualidade, pois, normalmente, atendem a processos fracassados, por isso, geralmente, apresentam uma ação fragmentada e focalizada nos problemas aparentes e gritantes, no entanto, perdem a visão de totalidade. As reformas agem prioritariamente como um processo legitimador dos discursos burgueses hegemônicos, pois:

Se existisse uma análise constante das demandas sociais, se existissem formas de envolvimento dos diferentes grupos que participam do sistema educacional para clarificar os critérios de qualidade das práticas educacionais e de ordenação e gestão do sistema escolar, se fosse realizada uma constante avaliação da cultura escolar, das necessidades dos professores e das escolas, se existisse um sistema eficaz de aperfeiçoamento de ação contínua, se existisse uma comunicação fluída entre a cultura externa e aquela que é “enlatada” nos currículos, não haveria a necessidade de se utilizar com tanta frequência esse rito recorrente (SANCRISTÁN, 1996, p. 54-55).

A reforma educativa neoliberal é composta por três grandes braços que buscam reorganizar a educação escolar pública. O primeiro braço modifica a estrutura e é responsável pelo ajuste econômico do orçamento educacional. O segundo abarca os conteúdos, definindo competências e habilidades a serem ensinadas. O terceiro abrange as formas de regulamentação do setor para garantir uma formação prática e instrumental aos professores.

Logo, a demanda de uma “nova” escola para uma “nova” ordem mundial do capital necessita da preparação de “novos” professores. Em outras palavras, existe a necessidade de uma política de formação contínua para preparar os professores da Educação Básica em “agentes das atuais reformas educativas”. Para serem executores desta política, as ações formativas não estão voltadas para uma formação ampla do professor, a qual o capacite para uma leitura complexa da realidade social. Na verdade, apresenta-se uma visão *stricto sensu* da educação escolar apenas como local de disseminação do saber científico e de aprendizagem dos processos de trabalho.

A política neoliberal de formação de professores, de acordo com Estrela (2001), dissocia a formação profissional da formação pessoal, logo, é comum que políticas de formação alinhadas a características pragmáticas do mercado de trabalho desconsiderem como objetivos a formação pessoal, deontológica e sociocultural dos professores. Nesta perspectiva, os investimentos na educação escolar e na formação dos professores devem ser focalizados para que os sistemas de ensino, a partir da ação de professores formados para atender a lógica do capital, promovam a inserção das pessoas no mercado de trabalho e aumentem as possibilidades de ascensão social individual.

Maués (2003) argumenta que a reforma na formação de professores compõe a segunda etapa das reformas educativas internacionais. Nesta etapa, busca-se uma regulação social³⁸ da atuação dos professores para agirem com implementadores de uma educação voltada para os interesses dos setores neoliberais. O autor apresenta os elementos constitutivos desse novo receituário da formação: a “universitarização” ou profissionalização, a ênfase na formação prática, a formação contínua de professores, a educação à distância e a Pedagogia das competências.

Gatti (2008), ao pesquisar as características dos programas de formação contínua, na última década, e confrontá-los com as intenções impressas nos documentos do Banco Mundial, observou convergências e aponta que o pano de fundo é investir na educação para formar pessoas portadoras de competências, ou seja, preparar para a competitividade social e econômica.

³⁸ Regulação social, a partir de Maués, não significa controle, mas aproxima-se da delimitação de ações que são permitidas em determinados contextos.

A preocupação com uma “nova” formação do alunado, talvez, tenha motivado o setor produtivo e suas organizações representantes a ampliar e incentivar os investimentos na Educação Básica e na formação do professor.³⁹ Tal defesa dos recursos públicos para Educação Básica tem gerado um consenso geral entre grupos sociais antagônicos, no esforço pela melhoria da educação pública brasileira. Todavia, essa bondade alheia dos setores produtivo e financeiro, que inclui uma forte campanha discursivo-midiática, parece-nos esconder os verdadeiros interesses destes na educação formal.

Como exemplo dessa “falsa” preocupação com a democratização de uma educação pública de qualidade, notam-se campanhas publicitárias nas quais os professores têm sido responsabilizados continuamente pelo caos educacional e pelo fracasso da educação pública. Paradoxalmente, os comunicados, os documentos e os vídeos oficiais colocam os professores na condição de protagonistas nas mudanças educacionais recentes. Apesar de contraditório, faz sentido, pois, de um lado, culpabiliza os professores pelos atuais resultados, de outro lado, convoca-os para a implementação de “novas” propostas curriculares⁴⁰. Exemplo recente e gritante ocorre na rede estadual paulista. Enquanto nos jornais, revistas e redes de televisão observamos uma “criminalização” dos professores a partir de discursos de excesso de faltas ao trabalho, privilégios exclusivos e baixos índices de produtividade, o discurso unívoco veiculado nos vídeos institucionais da recente Proposta Curricular (SÃO PAULO, 2008), destaca os professores como atores de um processo de melhoria da aprendizagem dos alunos por meio da execução de materiais produzidos pelos órgãos centrais e assessores externos à rede.

Na perspectiva neoliberal, o poder público exime-se do seu dever de oferecer uma política séria e consistente de formação contínua aos professores, ao mesmo tempo em que, responsabiliza, individualmente, cada professor pelo seu aperfeiçoamento, como se esses profissionais fossem os únicos responsáveis pelos fracassos e desafios da educação escolar brasileira. É preciso destacar que, de acordo com o inciso II do artigo 67 da LDB, a formação contínua é um direito dos professores e é dever dos sistemas públicos de ensino ofertá-la. No entanto, entre os neoliberais, parece-nos haver uma intenção de inversão de valores, pois nesse caso a formação deixará de ser um direito do professor e passará a ser um dever. Tal inversão é

³⁹ Exemplo disso é a organização social “Todos pela educação”. Movimento empresarial que defende a ampliação e boa gerência dos recursos públicos para Educação Básica sob um discurso de democratização, demonstrando uma concepção de educação conservadora e defensora de uma formação instrumental dos alunos.

⁴⁰ Vide vídeos de orientação para a proposta curricular 2008 da rede estadual paulista.

sentida pela força discursiva que atribui os fracassos do sistema escolar ao professor, o qual deve se preparar melhor para enfrentar os novos desafios da escola e, assim, realizar a tarefa que lhe cabe neste modelo social neoliberal.

Maués (2003) desfere críticas a essa política, ao compreender a formação contínua como adaptação dos professores às exigências postas pelos governos e pela economia mundial, os quais apresentam a necessidade de uma atualização profissional para o atendimento das demandas do mundo globalizado. O mesmo autor, também, contesta o processo de aligeiramento da formação inicial, no qual cabe à formação inicial apenas dar noções mais gerais, deixando todo o resto a cargo da formação contínua. Propositamente, parece-nos uma maneira de ampliar as receitas das empresas formadoras, a partir da transferência de recursos públicos para a iniciativa privada por meio do oferecimento de cursos, palestras, seminários, assessorias, o que permitiria a arrecadação de recursos ao longo de toda carreira profissional dos professores “mal formados”.

É comum, em governos atrelados ao ideário neoliberal, a sistematização de políticas de formação contínua a partir de pacotes de treinamento elaborados de forma centralizada (órgãos centrais ou assessoria externa), sem a participação dos envolvidos (professores, coordenadores e diretores), desvinculados das propostas pedagógicas das escolas e com características que vislumbram sua aplicação em diferentes contextos escolares – propriedades que se alinham à lógica do custo-benefício. Assim, as políticas educativas neoliberais não concebem o processo formativo docente como um ato *continuum*⁴¹ (FUSARI, 1997). Veremos mais adiante que historicamente a rede estadual paulista organizou-se a partir de políticas dessa natureza, partindo do “zero”, como se a própria rede não possuísse experiências anteriores, e ignorando os conhecimentos e saberes dos professores na crença que estão propondo sempre algo inovador e revolucionário.

4.2.2. Precisamos de “novos” professores para o contexto pós-moderno?

No contexto pós-moderno, a racionalidade instrumental e as políticas tecnocráticas tornam-se inadequadas e insuficientes para dar respostas adequadas às necessidades sociais e culturais da população atendida pelas redes públicas de ensino. Isto, de fato, acontece, pois vivemos num momento histórico pautado pelo alto grau de complexidade de relações entre

⁴¹ No sentido apresentado por Fusari (1997)

pessoas, grupos sociais, organizações, empresas, nações, entre outros. Dessa forma, modelos e esquemas preestabelecidos em qualquer que seja o campo de atuação, tendem a apresentar resistência numa realidade social em que a incerteza, a instabilidade, a singularidade e o conflito de valores sociais e culturais são características centrais.

A “nova” configuração social pautada pela pluralidade e pela diversidade cultural deve ser objeto de atenção por parte da escola. Então, como construir uma escola pública, democrática e compromissada com uma formação crítica numa sociedade multicultural e marcada por desigualdades sociais? Seria ingenuidade acreditar que as instâncias, posicionadas no topo das relações de poder, estejam dispostas a debater as condições sócio-históricas que levam determinados grupos sociais à perpétua condição de marginalizados pela sociedade globalizada. Contrapomo-nos a escola referendada pelos valores neoliberais e defendemos que a escola e os professores devem assumir um papel questionador e debater as questões que levaram à valorização de certos hábitos, costumes e valores e à condenação de outros. Isto implica repensar sobre as políticas de formação docente que estão em andamento na contemporaneidade

Nunes (2000) concluiu, em seu estudo sobre a formação contínua de professores: a profissão docente exige uma continuidade do processo formativo, dado que, existe uma demanda de uma “nova” escola e uma “nova” sociedade, ambas regidas pela intelectualização dos espaços produtivos e pelas pressões dos diversos grupos sociais e culturais, principalmente, aqueles antes marginalizados. Segundo a autora, as transformações sociais e culturais ocorridas nas últimas décadas reorganizaram os valores, os regimentos, as normas e as ações dos diversos atores da sociedade contemporânea. Logo, é premente a necessidade de formarmos profissionais da educação capazes de compreender e interpretar as propriedades da sociedade e da escola contemporânea.

A educação escolar na modernidade utilizava-se de concepções, teorias e métodos de ensino condizentes com a configuração social daquele momento histórico. A ideia de progresso, certeza e previsibilidade legitimaram a ciência positivista como organizadora do ambiente escolar. Os currículos, a formação do professor, a hierarquia administrativa e a função social da escola foram todos pensados para o atendimento dos pressupostos modernos. E, agora, numa sociedade pós-moderna e multicultural, como a escola precisa ser organizada? Quais serão as teorias e os métodos de ensino? Será preciso formar os professores a partir de outros referenciais?

Destaca-se que o fracasso escolar representado nas avaliações institucionais apresenta um descompasso entre as ações pedagógicas e as demandas sociais e culturais. Em contraposição às justificativas neoliberais, alguns sociólogos, professores e pesquisadores alardeiam a necessidade de formação de professores com um “perfil” que atenda às “novas” demandas dessa “nova” escola. Essas justificativas, baseadas no contexto pós-moderno e multicultural e preocupadas com a complexidade do mundo contemporâneo, contestam o exercício da docência configurado pela modernidade, no qual a função do professor poderia ser resumida na transmissão de conhecimentos científicos e aplicação de modelos curriculares previamente estabelecidos.

A escola transformou-se significativamente nas últimas décadas. No caso brasileiro, destaca-se o processo de democratização do espaço escolar, que trouxe para o seu interior os representantes de diversos grupos sociais e culturais, inclusive, os marginalizados pela sociedade. Com a inclusão de todos os grupos na escola pública, não faz sentido que prevaleçam ações, conhecimentos e práticas culturais que valorizem a forma de pensar, sentir e agir de um determinado grupo social. Num contexto pós-moderno, uma educação monológica, pautada por explicações de mundo a partir de um único referencial político, ético e epistemológico, apresenta-se descontextualizada, pois não atende aos anseios dos grupos sociais que participam não só da educação escolar como também da sociedade mais ampla.

Mudanças são necessárias para alinharmos as finalidades da educação escolar com os aspectos marcantes da sociedade contemporânea, entre elas, transformar o estatuto epistemológico que sustenta a escola. Em outras palavras, trata-se de substituir o estatuto que organiza a escola para disseminação de explicações de mundo, baseadas nas ciências positivistas modernas, por um estatuto que transforme a escola num espaço de debate e discussão das explicações de mundo oriundas de diversos grupos sociais e culturais. No contexto pós-moderno, o desafio da escola não está na eleição e promoção de uma única lógica, na verdade, precisamos estabelecer um diálogo democrático entre as interpretações da realidade dos diferentes grupos sociais. Somente assim, conseguiremos valorizar ações, conhecimentos e saberes provenientes das diversas culturas, que permeiam a escola para atender às demandas desses “novos” grupos sociais, os quais pressionam a escola para inclusão dos seus saberes. Tais grupos sociais já se apresentam para inclusão de seus saberes no currículo escolar, como por exemplo, o movimento negro.

Vivemos numa sociedade multicultural, o que não significa estar numa sociedade pluralista, na qual os diversos grupos sociais possuem, de forma igualitária, condições e espaços para criação, produção e difusão cultural. Na verdade, o multiculturalismo contemporâneo está impregnado numa sociedade estratificada e dividida em grupos permeados por relações de poder, que garantem *status* e acesso desigual a recursos materiais e culturais. A disputa política e simbólica pela hegemonia dos valores e dos conhecimentos dos setores privilegiados da sociedade está latente e, muitas vezes, aparece velado por trás de discursos uniformizadores ou de convivência pacífica entre grupos sociais antagônicos. A formação contínua do professor também deve acompanhar, de forma crítica, o debate multicultural apresentado na escola.

Na atualidade, o contexto midiático e imagético está centralmente posicionado e apresenta-se como influenciador na vida das pessoas. A escola não pode negligenciar as proporções do fenômeno. Todavia, o contexto midiático não é determinante nem as pessoas são agentes passivos diante dele, o que lhes possibilita diversas interpretações e usos sociais dos conteúdos veiculados. Por exemplo, por um lado, a desigualdade de forças sociais permite que o contexto midiático induza a universalização de uma cultura particular e proporcione a difusão de conhecimentos, saberes e valores de uma cultura dominante, pois possibilita que os produtores do conhecimento dominante possam socializá-los, independentemente da distância; por outro, as tecnologias de comunicação e informação permitem uma democratização dos conhecimentos produzidos pelos diversos grupos sociais, como podemos observar numa simples navegação pela internet, a qual proporciona acessar produções de anônimos em textos de blogs ou em vídeos no Youtube⁴². Dessa forma, somos constantemente chamados a refletir e analisar criticamente os discursos e as representações implícitas e explícitas presentes nas vias multimídia. Somente, a partir da análise e da reflexão, que podemos compreender a lógica que permeia os discursos hegemônicos. De fato, como destacado no capítulo anterior, a noção de certeza e previsibilidade está em jogo. A partir dessas observações do contexto pós-moderno, precisamos de “novos” professores? Precisamos alterar o estatuto que rege a formação de professores? A política de formação deve contemplar as características multiculturais e midiáticas da contemporaneidade? Defendemos que sim!

⁴² Sítio na internet que armazena e divulga vídeos encaminhados por qualquer pessoa.

As pessoas e os professores não são formados de forma linear e direta como pensavam aqueles que organizaram o processo formativo pautado nas categorias da modernidade. Os modelos de formação, fundamentados nas ciências positivistas, que defendem que uma relação de causa-efeito, na qual determinadas ações sempre levam a determinados resultados estão sendo questionados e contestados. Portanto, a necessidade de compatibilizar as características da contemporaneidade com os processos de formação implica em romper com a relação hierárquico-hegemônica entre sujeito e conhecimento, introduzindo nas políticas de formação a fluidez característica da atualidade. Tal apontamento baseia-se na ideia que nem sujeito nem conhecimento são fixos e ahistóricos, é preciso tomar o constante movimento – a história – como lugar de constituição de ambos.

A sociedade hoje possui uma cartografia diferente, assim como é regulada por uma “nova” geopolítica determinada pelos grupos hegemônico-dominantes. Os professores são influenciados e formados por diversas instituições e agentes sociais, por diversas experiências profissionais, culturais e sociais, por uma infinidade interpretações e representações sobre a sociedade e não mais por uma única entidade formadora. Molina Neto e Sanchotene (2006) verificaram elementos cotidianos que influenciam a formação contínua e a prática pedagógica dos professores de Educação Física, entre eles, o *habitus* profissional, o currículo oculto e a cultura docente que agem como parâmetros referenciais para ação docente. Para os autores, é constatável que os professores utilizam saberes oriundos da experiência docente e da cultura institucionalizada para a resolução de problemas imprevistos de ordem organizacional e didático-pedagógica.

Verificou-se, na experiência histórica, que a ciência educativa não elimina as incertezas da prática pedagógica, pois ensinar é um ato complexo e incerto. Talvez seja este o cerne questionador das ações quantitativas e empíricas, que sempre permearam a educação escolar como sendo suficientes para compreender o fenômeno educativo. A complexidade do contexto pós-moderno expressa no contexto escolar está exigindo uma “nova” configuração das políticas de formação de professores.

Uma política de formação contínua, que busca atender às demandas da atual configuração social, deve entender que a formação de identidades sociais e culturais se dá na relação com os outros, por isso, embora vivamos num mesmo período histórico e tenhamos preocupações comuns ao nosso tempo, cada um de nós se constitui diferentemente do outro, já

que são imprevisíveis as relações que cada sujeito estabelecerá entre o novo que apreende e sua própria história (COLLARES *et alli*, 1999). Dessa forma, apesar das incertezas e da falta de garantias do processo formativo, no contexto pós-moderno não faz sentido políticas de formação que atinjam o professor individualmente, até porque as culturas docentes e institucionais são importantes agentes de formação. Portanto, com vistas ao atendimento da complexidade, da imprevisibilidade e da informalidade das relações sociais presentes no ambiente escolar, é imprescindível começarmos a debater e discutir possibilidades de políticas formativas que atinjam e mobilizem o coletivo da escola.

No contexto pós-moderno, as políticas de formação contínua devem ser construídas com um norte, um percurso, como frutos de um processo, ou seja, empregando certo grau de indeterminação e imprecisão. Em contraposição às políticas de formação e curriculares organizadas a partir de metas universais definidas central e unilateralmente como as políticas propostas pelos neoliberais, a pós-modernidade exige outras formas de organização. O compromisso político e o engajamento coletivo parecem ser elementos centrais para atender o local, o incerto, o imprevisível, o relativo, entre outras características da contemporaneidade. É sabido que compromisso político e engajamento coletivo não se constroem por metas e sim, a partir de um olhar crítico da realidade social e do compartilhamento democrático de ações, decisões e objetivos sem qualquer subordinação hierárquica.

Enfim, o contexto pós-moderno sugere que a prática pedagógica seja revista e redimensionada para atender as demandas da contemporaneidade e não apenas os desejos do mercado. Daí surge a preparação de um “novo” perfil de professor, aquele crítico, criativo, produtor de inovações e ideias, promotor de práticas qualitativas, pesquisador de sua própria prática e, principalmente, engajado politicamente com as preocupações coletivas e com as injustiças sociais.

4.3. As políticas de formação contínua na rede pública estadual de São Paulo

A partir das discussões atuais sobre o neoliberalismo e o contexto pós-moderno, apresentamos o percurso histórico das políticas de formação contínua de professores realizadas pela rede pública estadual de ensino de São Paulo com a intenção de compreender os discursos e as representações que as influenciaram e, concomitantemente, coletar subsídios para entender a construção das políticas formativas atuais.

Por que as políticas e não as ações de formação contínua? O termo “política” pode ser conceituado e interpretado de diversas formas, no entanto, esclarecemos que entendemos políticas como um conjunto de ações articuladas e intencionais, no caso, administradas pelo poder público, com vistas à mudança de uma realidade social. Dessa forma, compreendemos que todas as ações de formação, por mais que sejam isoladas, estão inseridas no bojo de uma política maior, ou seja, são dotadas de uma determinada intencionalidade.

Para o entendimento das políticas em vigor, organizamos uma descrição e uma análise crítica das políticas de formação contínua de professores no período entre 1983 e 2006. A opção por esse recorte histórico justifica-se pelo início de governos eleitos democraticamente no estado de São Paulo e, também, pela suspeita que esse período produziu políticas, experiências e ações de formação contínua, que influenciam substancialmente as políticas formativas da atualidade. Para fins de análise, dividimos o período em dois ciclos, com base nas características centrais das políticas formativas implementadas: o ciclo I, correspondente às políticas de formação contínua entre 1983 a 1994, as quais buscaram alternativas para romper com os paradigmas impostos pelo governo ditatorial; o ciclo II, correspondente ao período posterior entre 1995 a 2006, no qual prevalecem políticas alinhadas ao ideário neoliberal. Por fim, tecemos algumas considerações sobre as políticas de formação contínua do período histórico analisado.

4.3.1. O percurso histórico das políticas de formação contínua da SEE/SP.

A rede estadual parece acompanhar os blocos históricos de tradição formativa apresentados por Fusari (1997). O autor sintetiza a história da formação contínua dos professores em três grandes momentos: a cooperação mútua; a centralização da formação; e as parcerias secretarias de educação - universidades. O primeiro momento (1940 -1970) foi aquele em que não havia políticas de governo para formação, no entanto, despontava certa espontaneidade dos professores mais experientes na ajuda aos professores principiantes para organizar as ações didático-pedagógicas. O segundo momento, a partir da década de 1970, caracterizou-se pela criação de órgãos centrais específicos para implementação de políticas de formação centralizadas e verticalizadas. Já, a partir de meados da década de 1980, emerge um consenso de parceria com as universidades, na qual as secretarias faziam o diagnóstico da rede e as universidades executavam os projetos. Com maior ou menor intensidade, estes têm sido os paradigmas das políticas de formação. Anteriormente, Fusari (1988) também constatara que as teorias de ensino

hegemônicas de cada período influenciaram decisivamente a organização e formatação dos cursos de capacitação e treinamento.

A estrutura administrativa da Secretaria do Estado da Educação (SEE) é composta por duas coordenadorias: Coordenadoria de Ensino da Grande São Paulo (COGSP) e Coordenadoria de Ensino do Interior (CEI). Estas coordenadorias são responsáveis coordenar as 91 Diretorias de Ensino (DE), instâncias locais responsáveis por apoiar, supervisionar e coordenar os trabalhos nas escolas de sua região. Paralelamente à COGSP e a CEI, existem órgãos auxiliares: a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), responsável pela formação docente; a Fundação para o Desenvolvimento do Ensino (FDE), responsável pela compra de materiais, reformas nas escolas, entre outras atribuições; e o Departamento de Recursos Humanos (DRHU), responsável pela documentação dos funcionários e docentes vinculados à pasta. É importante destacar que a mesma estrutura administrativa permanece quase intacta desde a sua composição, por meio do decreto nº 7.510/1976, durante a gestão de Paulo Egydio Martins, em plena ditadura militar. Destaque que o decreto estadual que regulamentou a organização administrativo-burocrática da SEE/SP atendeu uma concepção empresarial *fordista*, visto que a CENP, inicialmente, foi pensada como órgão de elaboração e o DRHU, como órgão de difusão. O objetivo era separar quem pensa de quem executa. Apesar da intenção de fragmentar, a ideia não se concretizou, pois os órgãos atuavam em ambas as funções. Já, no período democrático, houve pressão para a revogação desse decreto, mas arranjos partidários impediram alterações substanciais (PALMA FILHO, 2009) ⁴³.

Entre os órgãos da SEE, a CENP é a principal responsável pelas políticas de formação contínua de professores. Entre as atribuições dessa coordenadoria, destacamos: elaboração, execução e normatização das propostas curriculares para o Estado; desenvolvimento de estudos para produção e aperfeiçoamento de materiais pedagógicos e metodologias de ensino; e permanente trabalho de qualificação e requalificação docente, técnico-pedagógica e administrativa. (SÃO PAULO, 2008b)

A CENP, ainda, assume uma estrutura administrativa baseada num modelo hierárquico piramidal, no qual as principais decisões são alocadas no topo da pirâmide. Estas decisões provocam exigências às instâncias hierárquicas inferiores e assim por diante, até chegar

⁴³ No decorrer do texto, a referência Palma Filho (2009) diz respeito às informações fornecidas pelo professor João Cardoso Palma Filho durante o Exame de Qualificação, em fevereiro de 2009.

às escolas. De fato, o modelo de administração da rede de ensino afasta a comunidade escolar (pais, alunos, funcionários, diretores e professores) das principais decisões e, frequentemente, exclui as vozes e as opiniões destes na formulação de políticas educacionais de qualquer natureza. Durante a década de 1980, a CENP mantinha contato direto com os professores da rede pública estadual de ensino. Essa relação ocorria por meio do projeto dos "cursos de capacitação", que em parceria com as universidades públicas estaduais (USP, UNICAMP e UNESP), buscava atender às demandas e às necessidades formativas dos professores da rede.

Nesse período a gestão Franco Montoro (1983-1987) iniciou as discussões sobre o processo de descentralização, apoiado pela crença que os municípios poderiam melhor atender a população, aproximando as pessoas do poder público. Já, na década de 1990, constatou-se uma ação descentralizadora das ações da SEE/SP, motivada por outros interesses, readequação do orçamento com políticas de cunho custo-benefício. Portanto, observa-se a descentralização das tarefas burocráticas e administrativas e de decisões menores que estão bem delineadas pelos mecanismos de regulação social. Na verdade, a descentralização recente não se vincula a uma política de democratização e participação popular nas decisões governamentais, verifica-se que se trata de uma política de redução do quadro de pessoal e terceirização dos serviços.

4.3.1.1. Ciclo I (1983 a 1994) – Continuidade ou descontinuidade? Transformação ou manutenção?

Este período, do ponto de vista político, marca o retorno ao estado democrático. Os ares de democracia proporcionados pelo movimento das “Diretas Já”, pelo debate em torno de uma nova constituição e pela revisão das leis vigentes no período ditatorial, também, influenciaram as políticas educacionais e, em particular, as políticas formativas. Apesar das pressões dos setores conservadores, tecnocráticos e privatistas, o processo de democratização influenciou a elaboração dos programas de formação contínua. Existia uma necessidade de apresentar um projeto diferenciado àquele que vigorara durante o governo militar. Dessa forma, encontramos principalmente no governo de Franco Montoro, algumas tentativas de organização de ações formativas substanciadas pelo debate democrático.

Segundo Martins (1998), como primeiro governo eleito pós-ditadura, a gestão Montoro privilegiou a descentralização administrativa e a participação popular nas decisões governamentais. Na área educacional, entendia por democratização do ensino a escola tornada

acessível a toda população e com mecanismos de participação popular no gerenciamento da escola pública. Por exemplo, foi nesse período que o Estatuto do Magistério (1985) foi aprovado. Trata-se da legislação que garante direitos importantes aos profissionais da educação e determina recursos e instrumentos para democratização do gerenciamento escolar e participação popular nas decisões da escola, apesar de, concomitantemente, trazer, por força de setores reacionários, resquícios do autoritarismo militar.

Com vistas à democratização do ensino público, foi criado, na gestão Montoro, o Ciclo Básico o qual almejou combater a evasão escolar, os altos índices de repetência e os baixos resultados no processo de alfabetização. O Ciclo Básico extinguiu a reprovação entre o primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental sob a justificativa que era necessário um tempo maior para a alfabetização das crianças, oriundas das famílias mais pobres, oriundas de culturas não letradas. A eliminação da reprovação não era somente um ato administrativo, mas significou uma mudança de concepção sobre o processo de alfabetização, por isso o Ciclo Básico, implementado em 1984, causou um rebuliço entre os professores da rede, que não foram preparados para tal mudança de paradigma. (DURAN; ALVES e PALMA FILHO, 2005);

Entra em cena, a formação à distância, que tivera experiências entre 1978 e 1979, via televisão, em uma parceria entre TV Cultura, Universidade de São Paulo e CENP. Desta vez, a formação pretendeu atingir toda a rede por meio da transmissão dos programas do Projeto Ipê (TV e rádio) e da discussão de textos entre pequenos grupos de professores nos polos. Duran, Alves e Palma Filho (2005) avaliam que o modelo formativo, embora atenda a grandes contingentes em curto período, constitui um trabalho de superfície, funcionando mais como divulgação de ideias e propostas. Dessa forma, a SEE/SP enfrentava dois problemas na formação dos professores: as cartilhas e as teorias da prontidão. Logo, o conteúdo dos programas do projeto Ipê discutia fundamentalmente as teorias de alfabetização. Tal projeto foi reconfigurado durante a década de 1980, atendendo outras áreas do conhecimento.

Como contraposição à repressão militar, a gestão Montoro, iniciou o processo e o debate acerca da construção de nova proposta curricular que viesse a substituir os “famosos” Guias Curriculares. A substituição destes documentos, símbolos da ditadura militar, simbolizou o início de novos percursos na política educacional paulista. A CENP liderada por João Cardoso Palma Filho, coordenador da época, buscou organizar ações e instrumentos para participação dos professores na elaboração do documento norteador do currículo escolar. As propostas

curriculares foram debatidas pelos professores da rede, professores universitários que assessoravam o órgão e pela APEOESP, além de ecoar em reportagens e editoriais na imprensa paulista. De acordo com Palma Filho (2009), as equipes da CENP tiveram autonomia para selecionar os assessores que participaram da elaboração da proposta curricular. Apesar da contratação de assessores externos, a proposta curricular passou por várias etapas de exposição à rede, o que incluiu entre três e quatro versões preliminares.

A presença de uma lógica participativa e dialética na construção do documento gerou críticas, principalmente, dos setores conservadores⁴⁴ que chegaram a qualificar as proposições curriculares como doutrinárias e marxistas. (PALMA FILHO, 2003). Em depoimento, Palma Filho (2009) observa que, hoje, os professores possuem um comportamento ameno com relação às propostas curriculares da SEE/SP. Na década de 1980, os professores eram muito resistentes às propostas curriculares. Na atualidade, os professores, talvez pelo sofrimento que as políticas educacionais têm proporcionado nas duas últimas décadas, preferem cumprir as propostas curriculares e culpar o “pai da criança” - CENP e SEE/SP.

Neste período, Palma Filho (2009) relata que a SEE/SP, também, apostou no oferecimento de cursos de 30 horas em parceria com as universidades. Este convênio com as universidades iniciou-se em 1978 com a coordenação da professora Maria Lourdes Mariotto Haidar. Entretanto, na década de 1980, a oferta de cursos, via convênios, intensificou-se. De acordo com ele, entre 1985 e 1986, a CENP ofereceu cerca de 600 cursos por meio do convênio com as universidades públicas estaduais (USP, UNESP e UNICAMP), federais (UFSCar) e particulares (PUC e UNIMEP).

Mesmo com o processo de redemocratização, o governo Montoro, assim como os posteriores, manteve a estrutura administrativa burocrática de hierarquia piramidal, o que se tornou uma verdadeira contradição. Como democratizar as decisões da administração pública com estruturas baseadas num sistema autoritário? Como coexistir num mesmo sistema: conselhos de escola de cunho deliberativo e estruturas administrativas fundadas no mando e na obediência⁴⁵? A hierarquia piramidal influencia todas as ações do sistema educacional, inclusive

⁴⁴ Os jornais Folha de São Paulo e Estado de São Paulo publicaram editoriais e reportagens com fortes críticas às propostas curriculares daquele período. As principais críticas foram o caráter “esquerdista” de algumas áreas do conhecimento. (DURAN, ALVES e PALMA FILHO, 2005)

⁴⁵ Por exemplo, é preciso destacar que até os dias de hoje, existem normas que impedem ao funcionalismo público dirigir-se à imprensa sem autorização das chefias imediatas e mediatas. Em setembro, a Assembleia Legislativa de

as ações formativas, pois sugere, a partir desse modelo, que as ações de formação tendem a tornarem-se formas de convencimento das políticas centrais que estão por vir, visto que sem o convencimento dos executores das políticas, no caso os professores, estas não se consolidam (FUSARI, 1988). Permeados por estruturas autoritárias, são reduzidas as possibilidades de diálogos e discussões sobre processos pedagógicos de forma democrática.

Tal manutenção hierárquica ajuda-nos a entender porque o tecnicismo educacional influenciou fortemente as formas e os conteúdos das políticas de formação contínua nesse período. Sob os pilares tecnicistas, existiu uma preocupação enorme em preparar o professor para planejar o ato educativo, seguindo ações de controle e avaliação. Segundo Fusari (1988), a racionalidade imperou para tentar prever as ações com o mínimo percentual de erro, foi o auge da racionalidade técnica. No mesmo estudo, o pesquisador destaca que, na década de 1980, há uma similaridade entre as políticas de formação contínua da rede estadual paulista com outras nove secretarias estaduais de educação analisadas. Nas suas palavras, entre as políticas de formação contínua, predominou a valorização de determinados aspectos:

- a) ênfase no domínio de habilidade referente ao planejamento de ensino;
- b) ênfase no conhecimento e utilização de novas tecnologias do ensino e recursos audiovisuais;
- c) ênfase nas habilidades ligadas à avaliação da aprendizagem, daí a proliferação de treinamentos em métodos e técnicas de avaliação. (FUSARI, 1988, p. 172).

Fusari (1988) também constatou que maioria das secretarias, inclusive a paulista, não organizava suas práticas formativas de forma sequenciada, existia uma desarticulação durante o planejamento, execução e avaliação. A falta de sequenciamento não possibilitou um aprofundamento das questões nem o levantamento de alternativas para superar os problemas identificados. Enfim, o pesquisador denuncia à época que existe uma ausência de políticas de formação contínua dos professores. Na sua perspectiva, esta não política configura-se como uma política fragmentada, desarticulada e descontínua, alinhada e coerente com os pressupostos de uma política descomprometida com a justiça social. Tal desarranjo parece alinhar-se a um processo de fragmentação e divisão dos órgãos responsáveis pela formação contínua de professores. O pesquisador afirma que as preocupações estão no nível administrativo e burocrático e não com os reais efeitos e propósitos da formação contínua.

São Paulo aprovou um projeto de lei que revogava a conhecida “lei da mordaca”, todavia, o governador José Serra vetou alegando inconstitucionalidade visto que tal assunto deve ser legislado pelo executivo.

Observa-se que, apesar das tentativas de descentralização e participação popular em diversas áreas da administração Franco Montoro, nas políticas de formação contínua de professores, tais tentativas foram incipientes e insuficientes, pois se constatou a predominância no oferecimento de cursos, treinamentos e orientações técnicas sobre temas ou assuntos pontuais, ora oferecidos pela equipe técnica da CENP, ora oferecidos pelas entidades parceiras como as universidades estaduais.

Na gestão seguinte, do governador Orestes Quércia (1987-1991), foi criada a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) para gerir recursos para manutenção e reformas de escolas. Todavia, essa fundação herdou algumas das atribuições da CENP, principalmente, aquelas referentes à qualificação e à formação dos professores, levando, inclusive, alguns técnicos. Isto não significa que a CENP eximiu-se de tal responsabilidade, na verdade, a FDE entrou como um órgão auxiliar. Até porque, continuou como atribuição exclusiva da CENP, a discussão e a produção de materiais curriculares.

Martins (1998) destaca que com a alteração da coordenação da CENP, houve uma modificação sensível na orientação política dos projetos de formação e currículo. Isto devido à forma de atuação, enquanto João Cardoso Palma Filho, coordenador na gestão Montoro (1983-1987), defendia uma participação efetiva dos professores na construção das propostas curriculares e indicação de necessidades, Rose Neubauer, coordenadora na gestão Quércia, vislumbrava uma política pragmática na definição dos conteúdos curriculares que comporiam a proposta. A divergência de concepção de educação era evidente.

Entre 1987 e 1991, houve a implementação de políticas educacionais importantes como a jornada única discente e docente e a continuidade do ciclo básico no Ensino Fundamental. Apesar da existência de projetos que buscaram soluções para os problemas de aprendizagem dos alunos, no plano das ações de formação contínua, não foi apresentado nenhum programa ou política consistente para a qualificação docente. Manteve-se o oferecimento de cursos de capacitação estanques e desvinculados das necessidades e demandas dos professores, dos alunos e das escolas.

No plano da descentralização das ações formativas, foram criadas as Oficinas Pedagógicas, núcleos regionais vinculados às Diretorias de Ensino⁴⁶, que contavam com

⁴⁶ Vale a pena destacar que as Diretorias de Ensino eram denominadas até meados da década de 1990 como Delegacias de Ensino, tal nomenclatura era um resquício da hierarquia militar.

professores da própria rede de cada área do conhecimento, materiais de suporte pedagógico para realização de ações formativas de cursos de capacitação ou reciclagem para o desenvolvimento de projetos dos órgãos centrais. Na verdade, desde aquela época, os professores que exercem essa função, denominada Assistente Técnico-Pedagógico (ATP) atuam prioritariamente como multiplicadores regionais dos projetos da CENP.

A descontinuidade das políticas de formação esteve presente nesta gestão. Entre os motivos, destaca-se a incessante mudança de coordenadores da CENP. A falta de prosseguimento nas políticas previamente iniciadas pode ser exemplificada pela elaboração das propostas curriculares iniciadas na gestão anterior, mas que somente foram definitivamente concluídas somente no governo posterior, em 1992 (MARTINS, 1998).

Fusari (1988), ao analisar as políticas de formação contínua de professores na década de 1980, levanta algumas hipóteses sobre as ineficiências das políticas:

- a) a eventualidade e a falta de sequência das ações impedem o avanço de uma proposta séria em relação à superação dos problemas de formação;
- b) os treinamentos propostos não levam em conta a experiência dos educadores que deles participam
- c) os treinamentos propostos não consideram o cidadão que o educador é, o que implica em desprezar os fatores condicionantes objetivos que atuam na vida deste profissional;
- d) os treinamentos necessitam serem repensados quanto a objetivos, conteúdos, procedimentos, avaliação e acompanhamento. (p.112)

A partir da gestão seguinte, do governador Luiz Antonio Fleury Filho (1991-1995), a CENP, a FDE e o Departamento de Recursos Humanos (DRHU) compartilharam a responsabilidade pelos programas de capacitação docente. A CENP ofereceu cursos de aperfeiçoamento para professores e especialistas por meio de convênios com as universidades estaduais e com instituições de notório reconhecimento. O projeto Ipê foi retomado, oferecendo textos, cursos e vídeos para a implementação da proposta curricular de 1º grau, bem como auxiliou na divulgação do projeto vídeo-escola, organizado pela Fundação Roberto Marinho e Fundação Banco do Brasil, que contou com a produção 296 programas. A FDE, que ficou com boa parte da formação de professores no período, promoveu cursos, seminários, encontros, oficinas, visitas técnicas e pesquisas que atingiram os quadros de suporte pedagógico, de magistério e de apoio escolar. Destacam-se textos e roteiros produzidos no interior de algumas ações: “Circuito Polêmicos nas Unidades Escolares”, “Temas de nosso tempo” e “Polemizando o

conhecimento transmitido pela escola”. Já o DRHU, promoveu cursos e orientações técnicas de caráter pontual (UTSUMI, 1995).

Segundo Utsumi (1995), a SEE, por meio da FDE, criou os Centros de Aperfeiçoamento de Recursos Humanos (CARH). Estes deveriam oferecer, permanentemente, cursos extensivos e regulares, palestras, workshops, seminários entre outras ações, que visavam desenvolver o aperfeiçoamento técnico dos profissionais da educação e difundir pesquisas e estudos inovadores na resolução de problemas nas situações de ensino-aprendizagem dos alunos. Tais centros eram compostos por órgãos auxiliares: Sistema Integrado de Multimeios e Banco de Projetos Educacionais. O primeiro utilizou-se de recursos tecnológicos para o oferecimento de videoconferências e cursos de capacitação à distância. O segundo, que serviria para documentação, análise e difusão de experiências pedagógicas inovadoras na rede. Apesar da interessante sistematização da oferta de formação contínua, a pesquisadora destaca que ambos não tiveram alcance e continuidade, devido à contingência de recursos financeiros do governo estadual. Outras ações foram previstas em nível das unidades escolas, o Centro de Informação e Criação (uma biblioteca com serviços de apoio à pesquisa), o Banco de Projetos Educacionais (armazenamento de experiências pedagógicas da escola), e o Laboratório de Ciência e Tecnologia. Apesar da aparente inovação educacional, essas iniciativas careceram de empenho e recursos financeiros para a execução dos projetos.

O projeto das escolas-padrão⁴⁷ parece ter movimentado a reflexão sobre possibilidades de ações formativas por parte dos órgãos centrais responsáveis. Nesse ínterim, o magistério alcançou duas das suas mais significativas conquistas, o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC)⁴⁸ e a figura do coordenador pedagógico, primeiramente, restrito às escolas-padrão, depois presente em todas as escolas da rede. O horário pedagógico e a função de coordenador pedagógico apresentam-se como condições necessárias para a existência de momentos formativos no interior das unidades e para coordenação dos trabalhos entre os professores. Sem estes, não há qualquer possibilidade de formação de um coletivo escolar.

Marques (1997), ao analisar a política educacional que consubstanciou o projeto da escola-padrão, aponta que o programa de capacitação do período apresentou grandes

⁴⁷ As escolas-padrão foi um projeto experimental com um número determinado de escolas que previa uma diferenciação na organização da escola, no currículo e na remuneração dos professores.

⁴⁸ Horário coletivo de professores destinado à formação, discussão dos projetos pedagógicos e resolução de problemas cotidianos da realidade escolar. De acordo com a jornada do professor, esse horário varia de 2 a 3 horas semanais.

fragilidades para a preparação dos coordenadores pedagógicos e a utilização dos horários coletivos para a formação e discussão de caráter educacional. Tais fragilidades, aponta o pesquisador, residem na desarticulação e na descontinuidade dos programas de capacitação elaborados pelos órgãos centrais, a CENP e a FDE. O pesquisador deflagra que a disputa política pelo poder nos órgãos centrais impediu o trabalho integrado entre as instâncias. Cortina (2000), a partir do acesso a relatórios de avaliação da política educacional, verifica que a própria administração observa que suas ações não favoreceram uma articulação entre as DEs, a coordenação pedagógica das escolas e os HTPCs dos professores.

Na nossa interpretação, o projeto das “escolas-padrão” configura-se como uma iniciativa de caráter neoliberal, característica que se tornou hegemônica daquele período em diante. No projeto um pequeno agrupamento de escolas estaduais estabeleceu um contrato de gestão com a SEE/SP, a qual formulava metas a serem cumpridas, sendo que, de acordo com o desempenho, as escolas recebiam verbas extraordinárias.

Na administração Fleury, a formação contínua esteve presentes em três formatos: os cursos presenciais, geralmente, em parceria com as universidades, a formação em serviço (HTPC) e a formação à distância. Porém, cabe destacar que esse período foi marcado pela intensa parceria entre a SEE/SP e as universidades, tal parceria frutificou-se em oferecimento de cursos de aperfeiçoamento. Martins (1997) analisou a parceria universidade-escola para organização de ações de formação contínua de professores entre 1993 e 1994 e constatou problemas para o alcance dos objetivos formativos: 1) existem dúvidas sobre a transposição de saberes adquiridos nos cursos de 30 horas para sua utilização no cotidiano da escola e da sala de aula; 2) falta de organicidade dos cursos; 3) ausência de articulação entre a discussão teórica e as práticas pedagógicas; 4) os cursos foram réplicas das disciplinas da pós-graduação oferecidas pelas universidades; 5) ausência de uma política integrada para a formação contínua de professores.

Borges (2000), ao analisar a natureza das ações de formação continuada da rede estadual paulista, no período de 1986 a 1994, constatou que as medidas adotadas ampararam-se em questões técnico-pedagógicas, desconsiderando aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais. O autor destaca que, nesse período, ignorou-se na concepção e na implementação das políticas de formação contínua, a cultura organizacional da escola e suas inter-relações com os meios sociais, políticos e comunitários.

Souza (2006), ao estudar os programas de capacitação de 1982 a 1994, constata que, a partir da contestação das teorias da carência cultural como fator determinante para o fracasso escolar, existe uma ação intencionada de forjar o discurso da competência docente como marco regulador entre o fracasso e o sucesso no processo de ensino-aprendizagem. Segundo a pesquisadora, os programas de capacitação deste período, de alguma forma, buscaram inculcar nos professores a ideia que o fraco desempenho dos alunos está vinculado à seleção e à utilização de diferentes métodos e formas de ensino, ocultando os condicionantes objetivos da instituição escolar. A autora, ainda, relata que os órgãos centrais formuladores das políticas educacionais, muitas vezes, utilizam as pesquisas acadêmicas, de acordo com os seus interesses políticos e ideológicos.

A educação tecnocrática, muito presente no período analisado, legitima-se a partir de um discurso consensual, que parte de diversos setores sociais, no qual os professores são concebidos como incapazes de pensar ações didático-pedagógicas que atendam às demandas complexas de sua profissão. A partir desse discurso, justifica-se que o trabalho do professor seja submetido a processos de racionalização e controle, justificados em termos de auxílio diante de sua incapacidade, ou em termos de vigilância para o seu cumprimento profissional. Contudo, as políticas de formação contínua, de cunho tecnocrático e exteriores à escola, tendem a instituir uma modalidade de aprendizagem em ruptura com a experiência que passa a ser encarada como obstáculo. Nessa modalidade de formação contínua, que valoriza ações centralizadas de disseminação da cultura dominante, constata-se o uso frequente de ações multiplicadoras, ou seja, ações formativas restritas a um determinado grupo de professores, coordenadores, entre outros, os quais se responsabilizam pela formação dos não participantes, isto é, os multiplicadores transformam-se em agentes de formação locais. A política de formação de multiplicadores não é recente, tanto que Fusari (1988) já criticava as políticas de formação desta natureza:

A ideia de multiplicação dos treinamentos, segundo a proposta mais comum, que considera todo participante como um multiplicador em potencial, é falha, na medida em que nem todo educador que frequenta um curso, um seminário ou participa de um encontro, tem condições de assumir sua reprodução no local de trabalho. Pode faltar ao educador um conteúdo mais geral, mais específico (no sentido de aprofundamento), habilidade para assumir uma docência com adultos e colegas, material para reproduzir o trabalho e condições gerais materiais-organizacionais para a reprodução do trabalho na sua situação de trabalho concreta. (p. 86-87)

Concretamente, podemos afirmar que, no período analisado (1983-1994), houve diversas tentativas de organização de uma política de formação contínua. Todavia, a descontinuidade e a fragmentação dos projetos e ações formativas caracterizaram o período, trazendo, inclusive, reflexos negativos nas avaliações que mediam a qualidade do ensino público. Fusari (1988) destaca a fragmentação como problemática na construção de políticas permanentes de formação:

Não há integração no processo de planejamento das ações de treinamento. A fragmentação imposta pelo tecnicismo está bastante presente e aparece com a fisionomia da divisão técnica do trabalho, onde um grupo ou setor planeja, outro executa, um terceiro avalia e um quarto – quando isto ocorre – acompanha (p. 148).

Por outro lado, constatamos a continuidade de políticas formativas de natureza sempre exterior à escola, com um viés tecnocrático e sem a participação dos professores no planejamento, execução e avaliação. Concordamos com Fusari (1988), em uma das hipóteses que poderia explicar o fato. Para ele, as ações formativas em serviço são planejadas no imediatismo do tempo político-partidário, desconsiderando as necessidades e as preocupações concretas dos professores.

Collares *et alli* (1999) denuncia que os programas de formação contínua atendem a planos de governo e não a políticas assumidas pelos profissionais do ensino, sendo que a mudança de governo significa um recomeçar do “zero”, negando-se a história que, no entanto, está lá – na escola, na sala de aula, nos saberes do professor. Contraditoriamente, verifica-se uma continuidade de políticas que valorizam os conhecimentos produzidos exteriores à escola e, ao mesmo tempo, desvalorizam e subjagam os conhecimentos produzidos pelos professores em sua prática. Logo, vemos que essa política descontínua, na verdade, tem se consolidado como uma política contínua que não tem permitido espaços de ruptura e mantendo inalteradas as relações de poder atuais. Logo, indagamos: Seria a descontinuidade um projeto de continuidade e manutenção dos interesses dos defensores da tecnocracia?

4.3.1.2. Ciclo II (1995-2006) – O neoliberalismo em fase de testes.

A partir de Brasil (2006), que analisou a produção acadêmica acerca da formação contínua de professores, constatamos que houve uma importante mudança de paradigma teórico que fundamentou os programas de formação continuada nos anos finais da

década de 1990. Enquanto, no período entre 1990 e 1996, dominou o paradigma da racionalidade técnica, operacionalizado por meio de programas de curta duração, em forma de “treinamento” ou cursos de atualização, no período 1997-2002, registramos o predomínio do paradigma reflexivo a partir da complexa relação entre educação, universidade e sociedade do conhecimento.

Na rede estadual, constataram-se mudanças paradigmáticas a partir da primeira gestão do governador Mário Covas (1995-2001), que deu continuidade ao processo de descentralização da administração pública, iniciado na década de 1980, mas, agora, com outros valores e propósitos. Segundo Adrião (2006), as justificativas de natureza democrática que fundamentaram o processo descentralizador anteriormente, foram substituídas por justificativas de natureza gerencial. Em outras palavras, os conceitos descentralização e participação popular foram substituídos por descentralização e produtividade. Observa-se, também, a substituição do paradigma da racionalidade técnica pelo das competências e habilidades.

Assim, instaura-se na SEE/SP a época da produtividade e da eficiência, pautada pela otimização dos recursos financeiros, principalmente, pela correção de fluxo e pelo aumento da relação professor/aluno. Neste período, nota-se que a política educacional recai sobre os aspectos da gestão da escola, de sua organização e da economia de recursos (ADRIÃO, 2006). A SEE/SP lança o programa “A escola de cara nova” que propôs uma “modernização” da rede estadual, em busca de uma adequação às exigências da globalização econômica e do consumo. No campo das ações formativas, despontam as parcerias da SEE-SP com ONGs, entre elas, o CENPEC destaca-se.

A descentralização, efetivamente, tornou-se uma desconcentração de serviços administrativos realizados pelos órgãos centrais que migraram para o interior da escola. Como exemplo, podemos citar a transformação das Associações de Pais e Mestres (APM) em instâncias jurídicas da escola para o recebimento de verbas governamentais para execução de serviços essenciais e de competência do poder público, como manutenção e melhoria dos prédios escolares e contratação de pessoal. Nessa gestão, há um esforço de transferir as responsabilidades do poder público para as extremidades da hierarquia administrativa.

Na estrutura administrativa, também, foram realizados ajustes. Foram extintas as Divisões Regionais de Ensino, órgãos intermediários entre as Diretorias de Ensino e as Coordenadorias de Ensino, sendo instituído o módulo de pessoal, que determinou a quantidade de

servidores baseados na quantidade do número de escolas atendidas. Tais ações proporcionaram uma redução significativa dos quadros de pessoal, na verdade, uma economia de recursos, baseada na precarização do serviço público, visto que, na maioria dos casos, os módulos são insuficientes para atender à demanda de trabalho. Um exemplo disso pode ser constatado no módulo de pessoal das Oficinas Pedagógicas, polos regionais responsáveis pelas ações formativas, no qual foi fixado o limite de oito professores designados para os cargos de Assistente Técnico Pedagógico (ATP), ou seja, praticamente um para cada componente curricular, o que corresponde a um professor responsável pelo acompanhamento da formação dos professores de, aproximadamente, 80 escolas. Os órgãos centrais não foram poupados do enxugamento, segundo Cortina (2000) houve um esvaziamento da CENP, por meio da redução drástica do quadro de pessoal e da crescente terceirização dos serviços, via contratação de empresas e organizações não governamentais (ONGs), para o oferecimento da assessoria pedagógica.

Belletati (2005), ao estudar o papel das Diretorias de Ensino na formação contínua de professores participantes do projeto “Ensinar e aprender: corrigindo o fluxo do ciclo II”, encontrou problemas na estruturação organizacional da SEE/SP, que dificultaram um efetivo processo formativo. Entre eles, a autora destaca a ineficiência das políticas centralizadas, causadas, principalmente, pela precarização do trabalho nos órgãos centrais e regionais, ocasionado pela redução do módulo de pessoal, pelos poucos espaços destinados à formação dos formadores e pela terceirização da formação via empresas e entidades.

Na década de 1990, a SEE/SP foi o órgão governamental brasileiro que mais “radicalizou” na execução de ações para a consolidação de reformas aliadas às propostas neoliberais de gestão pública. O enxugamento do setor público, uma das ações sugeridas pelas reformas, pode ser verificado entre 1995 e 1998, neste período, por meio de uma reorganização da rede, houve a redução de 864 escolas na rede estadual. A “mágica” foi o aumento da relação professor/aluno (ADRIÃO, 2006).

Bauer (2006) denuncia que no período de 1995 a 2006, apesar dos documentos oficiais apresentarem os resultados das avaliações externas como subsídios para construção das políticas educacionais e das políticas de formação docente, a pesquisadora constata que a construção das políticas de formação contínua está atrelada a outros valores e interesses, e não são construídas a partir dos sistemas de avaliação externa como o SARESP. Tal fato corrobora as

teses contemporâneas em que os sistemas de avaliação externa não estão a serviço da melhoria da qualidade de ensino e sim a serviço da precarização da escola pública e dos professores.

As reformas também estiveram presentes no delineamento das políticas de formação de professores. Para atender às exigências dos empréstimos efetuados anteriormente junto ao Banco Mundial, foi efetuada uma reformulação do programa de capacitação da SEE/SP. O processo de reformulação da política de formação contínua durou de janeiro de 1995 até o final de 1996, o qual culminou na criação do Programa de Educação Continuada (PEC). Antes disso, a SEE/SP elaborou críticas às políticas formativas anteriores, apontando suas principais deficiências:

- 1) Dificuldade de identificação das necessidades de aperfeiçoamento dos educadores, em decorrência da falta de: 1.1) um sistema de informações escolares e educacionais de base ampla, integrada, consistente e atualizada; 1.2.) produção de análises que ofereçam indicadores gerais e específicos, por área geográfica, componente curricular, tipos de escola, curso, turno, etc.
- 2) Inexistência de uma sistemática de acompanhamento das ações e de avaliação do impacto destas na sala de aula, com vistas ao replanejamento.
- 3) Realização de uma única modalidade de Educação Continuada: cursos, geralmente de 30 horas que abordam temas pontuais ou muito amplos, definidos a partir de critérios que nem sempre estão vinculados às reais necessidades dos participantes.
- 4) Realização de cursos com temáticas excessivamente teóricas, desligadas da prática do professor, ou exclusivamente práticas, sem embasamento teórico e/ou sem relação com o desenvolvimento curricular.
- 5) Realização dos cursos que não enfatizam metodologias vivenciais, passíveis de serem desenvolvidas em sala de aula.
- 6) Inadequação e/ou insuficiência de materiais de apoio ao trabalho do profissional envolvido.
- 7) Desenvolvimento de ações raramente voltadas para o conjunto dos educadores da escola (SÃO PAULO, 1998 *apud* BAUER, 2006 p. 68).

O PEC, implementado entre 1996 e 1998, consistiu em um redirecionamento da política de formação contínua. As ações do PEC eram previstas para ocorrer em dois níveis: centralizado e descentralizado. Em nível centralizado, seriam desenvolvidas atividades com os delegados e supervisores de ensino, diretores de escola, professores coordenadores e assistentes técnico-pedagógicos, priorizando-se a sua liderança educacional. Em nível descentralizado, as ações seriam voltadas para o conjunto de professores das escolas. Numa etapa preliminar, foram definidas as necessidades e prioridades das Diretorias de Ensino, para que pudessem ser planejadas as ações que seriam desenvolvidas pela instituição formadora responsável pelo polo, em parceria com as Diretorias de Ensino. Devido a esse tipo de abordagem, não existia de

antemão uma programação fixa, alguns ajustes e mudanças eram realizados no decorrer da implementação dos projetos. Posteriormente, as ações propostas pelas instituições formadoras foram apresentadas em um projeto executivo à SEE-SP (POMPEU, 2005).

O PEC, como foi concebido, permitiu a contratação de instituições públicas e privadas para sua implementação. A SEE/SP sistematizou as necessidades de seus professores e abriu possibilidades para que as universidades e demais agências interessadas apresentassem suas propostas. As entidades deveriam elaborar suas propostas a partir das diretrizes do programa de capacitação. Doze instituições capacitadoras envolvidas no PEC elaboraram seus projetos executivos com base nas demandas das DEs do polo sob sua responsabilidade. As ações do projeto foram desenvolvidas com base em necessidades colocadas pela rede em 19 polos, por universidades e agências capacitadoras, cada uma responsável por um ou mais pólos regionais (Universidade de São Paulo – USP, Universidade Estadual Paulista – UNESP, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC–SP, Universidade de Mogi das Cruzes – UMC, Instituto Paulo Freire, Universidade de Taubaté, Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR, Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – CENPEC, Cooperativa Técnico-educacional e Escola da Vila). Essa forma de organização permitiu a existência de uma ampla diversidade entre as iniciativas implementadas regionalmente, tendo atingido mais de noventa mil atores da rede escolar (GATTI, 2008).

Segundo Cortina (2000), o PEC, perde a vertente de formação de multiplicadores e, seguindo a diretriz de descentralização, desenvolve-se de uma forma que combina ações centralizadas e descentralizadas. As ações centralizadas são destinadas às lideranças educacionais com instituições e cursos já contratados. Já as descentralizadas são destinadas aos docentes, realizadas em 15 polos, em que cada DE poderia escolher, no rol de cursos oferecidos pelas instituições contratadas para sua região, aqueles que atendessem às necessidades identificadas pelas escolas.

Apesar das tentativas de mapear as necessidades de formação dos professores, constata-se que as ações de formação contínua da SEE/SP, muitas vezes, alicerçaram-se em representações particulares sobre as necessidades das escolas, professores e dos alunos. Visto que, num programa de capacitação dessa amplitude, não existe a possibilidade de perguntar aos

atores do sistema educacional e à comunidade atendida quais são os seus desejos, anseios e necessidades, muito menos, contempla-los no cerne das políticas formativas.

Ainda que limitado em alguns aspectos, Gatti (2008) apontou pontos positivos no PEC, como por exemplo, a tentativa de atendimento de necessidades locais, a inserção do professor como sujeito ativo no processo de capacitação e a utilização da metodologia da ação-reflexão nas capacitações. Por outro lado, o PEC introduziu nas escolas uma determinada concepção de educação, organizada a partir da lógica das competências⁴⁹. Embora, houvesse maior liberdade no planejamento das ações do PEC e os interesses de cada DE fossem mais prontamente atendidos, as instituições capacitadoras pautaram a capacitação dos professores da rede pública estadual com ênfase no saber fazer, ou seja, ênfase na metodologia de ensino.

Na gestão Geraldo Alckmin (2001-2006), não houve mudanças substanciais na política de formação contínua. Prevaleceu o oferecimento de cursos de curta, média ou longa duração, voltados para o atendimento de determinadas demandas da escola ou da administração central. Nesse período, a política de formação contínua foi centralizada por meio do programa “Teia do Saber” que, coordenado pela CENP, buscou agregar as diversas ações do órgão central e de suas parcerias. Dentre as diversas ações formativas, destacamos as de maior relevância: “Progestão”, “Teia do Saber (Universidades)”, “Letra e Vida”, “Bolsa Mestrado”, “Ensino Médio em Rede”, “Lien chi” e “Educação Física, Vida e Movimento”.

O PROGESTÃO foi um programa de formação continuada com 300 horas de duração, organizado na modalidade à distância, para gestores escolares (diretores, vice-diretores e coordenadores pedagógicos) que atuam nas redes públicas de ensino. Esse curso foi uma iniciativa do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) em parceria com algumas de Secretarias de Educação, que produziram conjuntamente os materiais instrucionais do curso, para posterior uso descentralizado. Em tese, o curso teve como objetivo formar líderes educacionais comprometidos com a construção de um projeto de gestão democrática, focada no sucesso escolar dos alunos das escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio. O Programa ofereceu atividades à distância (75%) e atividades presenciais (25%) e recorreu a materiais didáticos autoinstrucionais (impressos e vídeos), tutoria virtual e avaliação certificadora.

⁴⁹ A competência aqui entendida sob a lógica do mercado de trabalho significa a “capacidade de mobilizar múltiplos recursos numa mesma situação, entre os quais estão os conhecimentos adquiridos na reflexão sobre as questões pedagógicas e aqueles construídos na vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho” (*Diretrizes Curriculares Nacionais*, 2001, p. 29).

A “Teia do Saber” (Universidades) foi um programa de formação contínua que consistiu na contratação de Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas pelas próprias Diretorias de Ensino para o oferecimento de cursos de média duração (80hs) aos professores de Ensino Fundamental e Médio. Destaca-se que os cursos deveriam assegurar aos professores:

- Atualização para o uso de novas metodologias voltadas para práticas inovadoras e para o uso de materiais didáticos que atendam às necessidades de aprendizagem das crianças e jovens, explicitadas pelos indicadores de desempenho;
- Desenvolvimento de competências para a utilização de novas tecnologias a serviço da aprendizagem;
- Adoção de práticas de avaliação como instrumento de acompanhamento do trabalho docente e do percurso do aluno, seus avanços e dificuldades, com o propósito de redirecionar as ações;
- Desenvolvimento de competências que qualifiquem para o enfrentamento das contradições do cotidiano, favorecendo o processo de socialização dos alunos, a edificação de valores éticos, solidários e de respeito ao outro, que auxiliem o aluno na construção de seu projeto de vida (SÃO PAULO, 2008, p. 1).

De fato, as ações formativas deveriam dar consistência teórica às práticas pedagógicas dos professores, capacitá-los para a utilização de novas metodologias de ensino e para utilização das recentes tecnologias de informação e comunicação. Contraditoriamente, vale ressaltar que os cursos contratados junto às IES privadas, por exigência do edital, deveriam oferecer como referencial teórico os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Fundamental (BRASIL, 1998) e Médio (BRASIL, 1999), o que, efetivamente, já denota uma restrição quanto às possibilidades de oferecimento de abordagens teóricas de diferentes naturezas aos professores.

Sobre tal programa de formação contínua desferimos algumas críticas, entre elas: o questionamento quanto à qualidade dos cursos oferecidos, visto que algumas instituições contratadas apresentaram resultados abaixo da média, quando avaliadas pelos órgãos federais; os professores-formadores, em geral, não possuíam relação com a rede estadual de ensino, desconhecendo suas realidades e suas peculiaridades; os conteúdos dos cursos não foram discutidos com os professores, com as equipes escolares e, possivelmente, nem com os órgãos centrais da SEE/SP.

O “Bolsa Mestrado” é um programa que oferece bolsas de estudo para professores que estão cursando programas de pós-graduação em nível de mestrado ou doutorado,

devidamente credenciados junto a CAPES⁵⁰. As bolsas compreendem remuneração financeira ou redução da jornada de trabalho sem prejuízos nos vencimentos. Em contrapartida, o professor deve permanecer na rede por mais dois anos após o término dos estudos. Este é um programa voluntário, ou seja, o professor deve autonomamente inserir-se em um programa de pós-graduação e inclusive pesquisar algo de seu interesse pessoal, desde que, vinculado à educação ou área de conhecimento específico. Posicionamo-nos contrário a tal iniciativa, pois se apresenta como um programa de formação contínua individualista, que, muitas vezes, favorece o professor enquanto pessoa e não os interesses da rede pública de ensino. Contata-se esse fato pelo significativo índice de evasão dos professores que, após o término do mestrado ou doutorado, se exoneraram da rede estadual. Entre as razões do abandono, destaca-se a ausência de uma política salarial que valorize a permanência no sistema de professores mais bem qualificados.

O “Ensino Médio em Rede” foi um programa de formação contínua concebido e coordenado pela CENP. Destinou-se aos assistentes técnico-pedagógicos (ATPs), supervisores de ensino, professores coordenadores (PCs) e professores que atuavam no Ensino Médio regular. O programa contou com o financiamento do Programa de Melhoria e Expansão no Ensino Médio (PROMED/MEC) e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), além do gerenciamento da Fundação Vanzolini. O “Ensino Médio em Rede” contou com o uso dos ambientes de aprendizagem e recursos virtuais da Rede do Saber⁵¹ (teleconferências, videoconferências e ferramentas *web*), além de materiais de apoio especialmente desenvolvidos para o programa.

O “Ensino Médio em Rede” foi desenvolvido em duas fases. A primeira, entre 2004 e 2005, teve o seu conteúdo voltado para a contextualização da proposta de formação e para a discussão das múltiplas representações dos atores envolvidos na prática educativa. A segunda fase do programa, desenvolvida em 2006, deu ênfase para o desenvolvimento curricular no Ensino Médio tomando como base os PCNs das áreas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias.

⁵⁰ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior.

⁵¹ Para conhecer melhor visitar o sítio eletrônico <http://www.rededosaber.sp.gov.br>

O “Letra e vida”⁵² foi um programa de formação de professores alfabetizadores, ou seja, compreendeu um curso destinado a professores que ensinam a ler e escrever no Ensino Fundamental, envolvendo crianças, jovens ou adultos. Entre os objetivos dessa ação formativa, destaca-se a tentativa de mudança de paradigma acerca da didática e das concepções de aprendizagem predominantes entre os professores alfabetizadores. Na verdade, almejou substituir o método fonético, fundamentado em teorias empíricas behavioristas, pela psicogênese da língua escrita, com fundamento nas teorias contrutivistas-interacionistas. Os idealizadores da formação acreditam que essa mudança de paradigma poderia provocar aumento nos índices de alfabetização no primeiro ciclo do Ensino Fundamental.

“Lien Ch’i” foi um programa de formação da SEE/SP realizado em parceria com a Associação de Medicina Chinesa (AMC) com a finalidade de capacitar os professores para o aprendizado dessa técnica corporal oriunda da medicina chinesa. Os idealizadores acreditavam que a proliferação dessa prática corporal pudesse trazer benefícios metafísicos como tranquilidade, relaxamento, menor agressividade, maior concentração, entre outros. De forma ingênua, crê que a prática corporal em si possa provocar mudanças no comportamento das pessoas. Tal processo formativo iniciou-se em novembro de 2003, atendendo aos professores de Educação Física na capital e Grande São Paulo, em seguida, expandiu-se no atendimento a outros professores e profissionais da educação no estado. Posteriormente, esse programa foi suspenso a partir de denúncias que apresentavam relações promíscuas entre o governador e o médico responsável pelo programa (SÃO PAULO, 2008).

“Educação Física, Vida e Movimento” foi um curso de capacitação (30hs) para os professores de Educação Física realizado em parceria com a Escola de Educação Física e Esporte da USP, que produziu um documento com indícios de uma proposição curricular e ofereceu ações formativas distribuídas em módulos que abarcavam: um referencial teórico baseado nos estudos de desenvolvimento e comportamento motor, conteúdos para todos os ciclos de ensino e exemplos de práticas pedagógicas e atividades práticas. Realizado em 2005, foi um curso optativo e sem caráter multiplicativo.

Neste período, apesar da SEE/SP ter mantido um programa único composto por múltiplas e diversas ações de formação contínua de professores, constata-se uma política de

⁵² O material desse programa de formação foi produzido a partir do “Programa de Formação de Professores Alfabetizadores” organizado pelo Ministério da Educação.

formação com cursos estanques, fragmentados e desarticulados, os quais não provocam ou proporcionam reflexões sobre a prática escolar inserida nos complexos contextos escolares. Na verdade, verificam-se ações formativas promotoras de reflexões individuais dos professores sobre a própria prática. Isto é constatável, ao verificar que a participação dos professores nos programas de formação é motivada por aspectos idiossincráticos, carecendo de um posicionamento e de uma preocupação coletiva.

Estimular uma reflexão individual sobre os problemas da escola significa isolar os professores para a busca de soluções realmente desejáveis, como se as soluções para o fracasso escolar pudessem emanar dos indivíduos e não serem construídas por meio do debate coletivo e democrático. De fato, proposição de formação reflexiva serve para desviar o foco dos problemas estruturais que foram engendrados pelas desigualdades sociais, econômicas, políticas e culturais. Refletir por si só não garante uma mudança, até porque entre os professores, há aqueles que manifestam posicionamentos políticos diversos ou aqueles que creem na naturalização das desigualdades sociais.

Contreras (2002) contesta as propostas de formação contínua de professores que sugerem uma prática reflexiva. O autor questiona a reflexão como instrumento autossuficiente para conduzir os professores em busca de uma prática educativa igualitária e libertadora. Para o autor, a reflexão individual contribui para a realização e aperfeiçoamento das exigências institucionais que já estão em voga. Também, complementa que a ideia de professor reflexivo não é uma simples moda passageira, na verdade, cumpre uma função expressa de legitimação das atuais reformas educacionais. A prática reflexiva goza de grande aceitação no meio acadêmico e fornece uma valorização do professor, todavia, não passa de uma maquiagem leve e suave do modelo instrumental-técnico, sempre impositivo e impessoal.

No período entre 1995 e 2006, por meio do paradigma das competências e habilidades, verificou-se um esforço permanente de desqualificação do professor com vistas à implementação de medidas neoliberais não consensuais na sociedade, como por exemplo, o arrocho salarial e a determinação central de conteúdos curriculares. Dizer que o professor não sabe ensinar constitui juízo social e normativo a partir de construções culturais e sociais, que definem quais seriam as competências dos professores dentro da escola e na sociedade. Neste ponto, cabe questionar: afinal, quais seriam as competências e habilidades necessárias aos professores para formar crianças e jovens para ingressar no mercado de trabalho? E quais seriam

as competências e habilidades dos professores para formar as mesmas crianças e jovens para uma compreensão ampla da realidade social?

É preciso ter em mente que a educação escolar é uma prática institucionalizada, conseqüentemente, não decidida nem deliberada por seus participantes. Delimita-se pela tradição histórica e pelos condicionantes sociais. Segundo Contreras (2002), “o ensino, enquanto prática social, não é definido *ex novo* pelos docentes, mas estes se incorporam a uma instituição, a qual já responde a certas pretensões, uma história, rotinas e estilos preestabelecidos” (p. 149). Por isso, ações individuais não são capazes de resolver os problemas estruturais da educação escolar. Restringir a reflexão, aos limites da sala de aula, significa desconfigurar a ação política e social do professor. Numa proposição de reflexão individual, destacam-se os professores, como pessoas capazes de refletir para alcançar a resolução de problemas do cotidiano escolar, porém, impedem os de refletir sobre as verdadeiras causas do fracasso escolar e de atuar nas instâncias maiores de decisão e intervenção. Dessa forma, cabe ressaltar que uma política de formação reflexiva fortalece ideias conservadoras que postulam ao professorado a responsabilidade total pelos problemas estruturais do ensino.

Não descartamos a necessidade de reflexão e análise por parte dos professores acerca de suas práticas pedagógicas para o aperfeiçoamento das ações didáticas. Porém, cremos que reflexões individuais não são suficientes para ampliação da compreensão da realidade social e, muito menos, propiciam ações para a transformação efetiva das relações de desigualdade entre os grupos sociais, étnicos, religiosos, de gênero, econômicos entre outros. Até porque, não é possível crer que as práticas reflexivas farão emergir um sentido igualitário e justo às práticas pedagógicas, como se estes fossem valores universais que precisam florescer.

A escola possui uma tarefa eminentemente social, por isso, exige um esforço coletivo para sua melhoria e superação dos seus problemas que, antes de individuais e localizados em cada professor, são institucionais. Logo, a entidade-alvo das ações formativas deve ser a escola e não o professor. Observa-se que os programas de formação contínua que atendem somente o professor, de forma individualizada, pouco modificam a realidade escolar. Cristino e Krug (2008) verificaram, ao avaliar a política de formação contínua de professores de Educação Física de Santa Maria, que uma ação baseada em cursos e seminários possibilitou a atualização da discussão científica dos professores da rede. Contudo, lamentam que mediante uma restrição dos espaços coletivos para reflexão e discussão sobre a prática pedagógica, tal atualização pouco

influenciou as práticas escolares. Assim, a questão da qualidade de ensino não pode ser resolvida pela mera reflexão sobre suas ações e pela substituição de métodos de ensino. Dessa forma, os autores sugerem que, para a transformação da prática pedagógica, devem ser proporcionadas condições para sistematização de momentos para a troca de experiências entre os professores e as escolas.

4.3.2. Algumas considerações sobre as práticas formativas da rede estadual paulista

Apesar das críticas destacadas às políticas de formação contínua da rede estadual paulista nas duas últimas décadas, devemos avaliar que os pressupostos adotados estão alinhados à hegemonia das políticas de formação contínua presentes nas diversas redes de ensino brasileiras e estrangeiras. Nunes (2000) aponta que não temos na história brasileira experiências e proposições de uma política educacional sistemática em longo prazo para a formação contínua de professores que atuam na Educação Básica. Segundo a autora, houve sempre um divórcio entre as demandas e as instituições. Analisando a esfera federal, observa que os programas e as políticas são desarticulados entre si, de caráter assistencial, notoriamente emergencial, nitidamente provisório e são definidos conforme os interesses de grupos político-partidários ou empresariais.

Em ampla análise das políticas de formação contínua da década de 1990, Nunes (2000) verificou algumas congruências entre as políticas formativas de diversas redes de ensino brasileiras:

- cada nova política de formação parte da estaca “zero”, desconsiderando a experiência e o conhecimento já acumulado;
- não são consideradas outras dimensões do exercício profissional, como o contexto institucional onde ele ocorre, condições de trabalho, recursos disponíveis, carreira e salário: a formação é tomada isoladamente;
- é tida como apropriada fundamentalmente para professores, e não para os demais profissionais da educação – supervisores, diretores, assessores, técnicos do sistema educativo e formadores em geral;
- não se organiza a partir de uma avaliação diagnóstica das reais necessidades e dificuldades pedagógicas dos professores;
- destina-se a corrigir erros e a destacar debilidades da prática pedagógica, sem estimular os aspectos positivos e ressaltar a importância dos avanços já conquistados;
- não dispõe de instrumentos eficazes de avaliação do alcance das ações desenvolvidas;
- organiza-se para professores individualmente, e não para a equipe pedagógica da escola ou a instituição escolar como um todo;
- realiza-se fora do local de trabalho, e não na escola, lugar privilegiado de formação em serviço;

- é assistemática, pontual, limitada no tempo e não integra um sistema de formação permanente;
- utiliza dispositivos de motivação “externa” – pontuação, progressão na carreira, certificados – que, sem dúvida, são importantes, mas não podem “estar no lugar” do compromisso, pessoal e institucional, com o desenvolvimento profissional permanente, a melhoria do ensino, a própria aprendizagem e a dos alunos. (NUNES, 2000, p.72-73).

As críticas às políticas de formação são constatadas, também, na literatura especializada internacional, o que permite interpretá-las como ações hegemônicas não exclusivas do contexto brasileiro. De acordo com Estrela (2001), ao fazer uma análise sobre os programas de formação contínua de professores do sistema público português, aponta três características que afetam os resultados das políticas dessa natureza. A primeira refere-se ao caráter não sistematizado das ações de formação no que tange às iniciativas, tempos, espaços, modalidades e conteúdos, os quais são determinados por modas de temas e de formadores e não com base nas necessidades previamente solicitadas pelos professores e pelas escolas. A segunda é a falta de participação dos formandos (profissionais da educação) na concepção e orientação da formação. A terceira é a falta de consistência e de credibilidade na avaliação dos resultados, que afeta a continuidade das ações formativas.

Outro ponto de destaque, também, presente na rede estadual, é a íntima relação entre as políticas de formação e os pressupostos ideológicos dos partidos políticos que estão na administração pública. Souza (2005), que analisou a formação em serviço na rede municipal paulistana, também verificou este alinhamento, ao constatar que as políticas de formação contínua estão relacionadas com a concepção de governo e de educação dos representantes eleitos. Assim, quando os partidos conservadores estão no governo, adotam-se programas pragmáticos e fechados de formação contínua. Quando os governos progressistas assumem a gestão, prevalecem ações formativas que privilegiavam a democracia, o diálogo, a formação de grupos de forma permanente e estável.

A partir do percurso histórico dos programas de formação contínua da rede estadual, concordamos com Gatti (2003), que apoiada em diversos estudos sobre a formação contínua, sinaliza a prevalência de um determinado entendimento, entre mentores e implementadores, sobre a organização de práticas formativas. Para a autora, prevalece o entendimento tecnocrata, cuja formação contínua é um momento de oferecimento de informações, conteúdos, práticas pedagógicas que foquem a racionalidade dos professores, pois

se acredita que, a partir do domínio de novos conhecimentos, haverá mudanças em posturas e formas de agir. A autora crê que essa concepção de formação é limitada, pois os professores são pessoas integradas a grupos sociais de referência nos quais se veiculam diversas concepções de educação, de modos de ser, que se constituem em representações e valores que filtram os conhecimentos que lhes chegam. Dessa forma, os conhecimentos adquirem sentido ou não, são incorporados ou não, em função de uma complexidade de relações sociais não apenas cognitivas, mas, sociais e culturais. Por isso, ações formativas que valorizam apenas os aspectos cognitivos individuais, muitas vezes, esbarram nas representações sociais e na cultura de grupos. De acordo com Gatti (2003), “essa é uma das razões pelas quais tantos programas que visam a mudanças cognitivas, de práticas, de posturas, mostram-se ineficazes” (p.192).

4.4. Por uma mudança de paradigma na formação contínua de professores.

Vimos que, historicamente, as políticas de formação contínua de professores estão alicerçadas nos pressupostos tecnocráticos e reflexivos, os quais sustentam representações restritas e fragmentadas da realidade social, concebendo a educação escolar como imparcial e neutra, quando, na verdade, tais representações são particulares de determinados grupos sociais e, portanto, exprimem seus posicionamentos políticos e valores culturais. A partir da assunção de um posicionamento crítico com relação às políticas de formação tecnocráticas e reflexivas, que atribuem um papel secundário aos professores, tratando-os como meros executores e disseminadores dos saberes científicos, defendemos políticas de formação que considerem os professores como protagonistas e sujeitos do processo formativo. Discutimos abaixo, pautando-nos em teorias críticas e pós-críticas da educação, elementos que possam colaborar para a construção de políticas de formação contínua de professores fundadas sob referenciais que coloquem, enquanto preocupação central, a justiça social e o desvelamento das relações de poder.

4.4.1. Por que precisamos construir uma alternativa de formação crítica?

Para a produção de uma alternativa crítica no campo da formação de professores, torna-se necessário romper com os modelos de formação contínua baseados nas carências e necessidades dos professores, sendo essas constatadas a partir de um referencial universal. É preciso construir uma política de formação em que o exercício profissional esteja em consonância com a formação, numa relação dialética. Assim, as ações formativas devem

possibilita o reconstruir, o reconceitualizar do próprio trabalho educativo e permitir a produção de uma compreensão ampla e crítica da relação trabalho-formação e da realidade social. A formação contínua não deve ser um molde para formatação de professores, estes não devem ser formados para imitar outros professores, mas devem ser provocados a refletir e repensar a sua prática, sempre tendo em mente seu comprometimento político, seu engajamento coletivo e a complexidade das relações atuais.

Para superar a política paradigmática de formação contínua de professores, Nunes (2000) indica ações que podem favorecer o rompimento com a lógica predominante: privilegiar ações de formação contínua no local de trabalho do professor; ações diversificadas e alinhadas aos problemas vivenciados pelos professores; reconhecimento e valorização dos saberes docentes; grupos de estudo e pesquisa no ambiente escolar; ações vinculadas ao projeto político-pedagógico elaborado coletivamente.

Todavia, acreditamos que estas ações isoladas e deslocadas de um projeto maior não garantem a construção de uma política de formação de professores numa perspectiva crítica. É preciso um projeto de longo prazo, que sistematize ações em prol de uma mudança paradigmática. Dentre os temas presentes na literatura acadêmica sobre a formação de professores que podem fornecer elementos para refletir e, talvez, construir políticas formativas com um viés de criticidade, destacamos: 1) O questionamento como ação permanente; 2) Os locais de formação e a escola como “*locus*”; 3) O professor enquanto sujeito histórico; 4) O professor enquanto um intelectual crítico e engajado politicamente.

4.4.1.1. O questionamento como ação permanente.

O contexto pós-moderno é recheado de múltiplos discursos e linguagens que representam ou estão a serviço de uma infinidade de grupos culturais e sociais. Portanto, a análise crítica da realidade social deve basear-se numa ação constante e permanente. O questionamento das situações cotidianas, principalmente aquelas naturalizadas, deve ser um ato contínuo para podermos compreender em quais referenciais estão ancorados os sentidos e os significados das práticas sociais. Na contemporaneidade, os professores devem desconstruir as posições dadas como inatas e naturais, entendê-las como uma construção social, sendo o questionamento instrumento principal da ação desconstrucionista das verdades reconhecidas como universais. Por exemplo, aquilo que é considerado “bom” ensino é fruto de uma construção altamente subjetiva

que varia de acordo com o contexto e com as forças políticas e hegemônicas que estão no poder, ou seja, não se trata de fruto da evolução natural das sociedades humanas.

Uma formação contínua de professores, sob um viés crítico, deve estimular os questionamentos aos resquícios modernos, racionalistas e instrumentais presentes em nossas práticas pedagógicas. E, ao mesmo tempo em que questiona a veracidade e eficácia desses pressupostos teóricos, as políticas formativas devem fornecer subsídios para compreender em que contextos essas práticas foram criadas, quem são os grupos beneficiados e quais as razões de sua hegemonia ou quase perpetuação no discurso pedagógico. De acordo com Kincheloe (1997), os professores devem questionar “os papéis sociais tradicionais, estilhaçando estereótipos, encorajando o desenvolvimento da consciência crítica, gerando novas interpretações, ajudando a criar novos conhecimentos e sacudindo a confortável hierarquia das escolas” (p. 222).

Já foi dito e repetido que, historicamente, nas políticas de formação inicial e contínua, predominaram os pressupostos teóricos de cunho tecnocrático. Essa natureza formativa “educa” objetivamente os professores, distanciando-os, enquanto sujeitos ativos, da compreensão e transformação da sociedade. Tal insistência na racionalidade técnica não fez mais que afastar no “processo os professores de seus corpos, induzindo-os a tratarem a si mesmos e a seus alunos como transmissores e recebedores de informação” (KINCHELOE, 1997, p. 218). Fomos educados a sermos passivos diante a produção e disseminação de saberes científicos, não fomos ensinados a exercitarmos a capacidade de questionar a origem e a veracidade dos conhecimentos produzidos pelo “deus-ciência” e comercializados pelo “deus-mercado”. Isto não significa que os professores são incorporados ao discurso científico e à cultura escolar de forma passiva, pois existe um mecanismo de interpretação e representação da realidade. Todavia, esse processo não é isento das desigualdades oriundas das relações de poder.

Na realidade pós-moderna, com a proliferação de comunicações codificadas, é imprescindível a habilidade de extrair sentidos e significados das formas persuasivas de informação, tais como comunicados políticos, comerciais ou propagandas, imagens artísticas e midiáticas. Então, a preservação de um verdadeiro estado democrático passa por desvelar os códigos e mensagens expostos pela sociedade contemporânea, por isso, a necessidade do questionamento e das análises críticas enquanto uma ação permanente.

A transformação do ambiente escolar num espaço democrático não excludente passa pela necessidade de nós, professores, compreendermos os contextos reais em que ocorrem

as aprendizagens e devemos estar dispostos a assumir uma posição política frente às condições existentes. Por meio do questionamento permanente, precisamos colocar em xeque as práticas institucionais da escola para compreendermos quais são as restrições que nos impõem ao desenvolvimento de uma Pedagogia crítica. Isto não é possível sem o reconhecimento das práticas escolares, que estão guiadas por interesses de dominação de qualquer grupo social. Enfim, é imprescindível perceber como as forças sociais e políticas têm moldado os sistemas escolares, suas formas de gestão, seus processos formativos, as identidades dos professores, os conteúdos de ensino, as formas de avaliação, entre outros.

Kincheloe (1997) sugere que os conhecimentos da semiótica podem ajudar os professores a descobrirem os códigos ocultos e os sinais que, inconscientemente, movimentam os sistemas escolares. Logo, o questionamento, como uma ação permanente, deve partir de reflexões sobre as práticas escolares, culturais e sociais. Estas devem ser um ato coletivo, subsidiado teoricamente, e não um ato individualizado e solitário baseado no empirismo, como sugerido pelos práticos reflexivos.

Devemos questionar os discursos pedagógicos consensuais, principalmente, aqueles que atualmente valorizam os professores como autores de práticas inovadoras, pois parecem estar intencionados a transformar professores em marionetes da Pedagogia hegemônica. Essa, por sua vez, difundida tanto pelas publicações oficiais quanto pelo mercado editorial, produz um discurso consensual com o qual todos devem se alinhar. Portanto, indagamos se estes são realmente consensuais ou se forjam esse rótulo para garantir sua hegemonia. Será que professores-questionadores, que sugerem práticas que rompem sistematicamente com o consenso pedagógico da atualidade, possuem o mesmo espaço para divulgação no mercado editorial⁵³? Quais são os espaços destas práticas nos cenários de formação contínua das redes de ensino?

De modo geral, as ações formativas críticas esbarram na estrutura organizacional pautada pelo paradigma da racionalidade, logo, é imprescindível o rompimento com a lógica atual em todos os setores da gestão educacional. Por exemplo, na rede estadual paulista, quando se cria um sistema que congrega um currículo determinado pelos órgãos centrais, uma avaliação externa que avalia as aprendizagens dos alunos a partir desse currículo e uma remuneração adicional aos professores que alcançaram as metas centralmente estabelecidas,

⁵³Uma provocação: Será que professores denunciadores da realidade social e autores de práticas escolares verdadeiramente críticas são escolhidos para o Prêmio Educador Nota 10 da revista Nova Escola e da Fundação Victor Civita?

será silenciada qualquer política de formação docente que valorize os saberes dos professores e que os reconheça enquanto intelectuais críticos, produtores de práticas pedagógicas inovadoras. Assim, uma formação com viés crítico deve proporcionar questionamentos por parte do professorado sobre as estruturas hierárquicas as quais estão submetidos, buscando alternativas para a sua desconstrução e, concomitantemente, buscando alicerces para a construção de espaços democráticos para a discussão e a elaboração de currículos, tanto para a formação docente, quanto para a avaliação dos alunos, professores e, até mesmo, do sistema educacional.

4.4.1.2. Os locais de formação e a escola como “locus”.

Almeida (2005) considera a existência de uma infinidade de locais e instituições que podem tornar-se instâncias formadoras, como por exemplo, escolas, universidades, espaços culturais, ONGs, sindicatos, plataformas de educação à distância, entre outros. Todavia, alerta-nos que as práticas formativas numa perspectiva crítica devem seguir alguns critérios para se tornarem válidas: 1) as práticas formativas devem ser proporcionadas sob regras e ambientes que valorizem o debate democrático de ideias e concepções; 2) as ações de formação contínua devem inserir-se nos projetos políticos-pedagógicos das escolas e conectar-se à realidade docente; 3) os professores devem ser concebidos enquanto sujeitos do processo formativo.

Nessa mesma perspectiva, os professores para tornarem-se exímios leitores e transformadores da realidade social, devem ser alvo de uma política de formação inicial e contínua amplas, que não valorizem somente os conteúdos advindos da universidade nem tampouco fiquem restritas ao conhecimento epistemológico da área de atuação. Experiências formativas no campo da cultura popular, do teatro, do cinema, da literatura, dos movimentos sociais, da arte, da política, entre outros campos, são experiências importantes para a formação de professores, a fim de que possam fazer boas leituras dos aspectos macropolíticos das ações governamentais até a singularidade da comunidade local que atendem.

Apesar da preocupação com uma formação ampla que aumente os recursos dos professores para uma leitura crítica de mundo, também devemos nos preocupar com as ações voltadas para formação “estrita” do professor, ou seja, aquelas que problematizam os saberes inerentes à profissão. Por exemplo, uma compreensão crítica da realidade é imprescindível no processo educativo, contudo, o professor-alfabetizador precisa conhecer com propriedade as

teorias de ensino, os métodos e as práticas escolares sobre o processo de construção da leitura e da escrita, sem isso o processo de alfabetização, provavelmente, ficará comprometido. Não queremos alegar que os professores não possuem os conhecimentos específicos para ensinar nem responsabilizar os cursos de graduação, somente queremos ressaltar a importância dos conhecimentos de natureza instrumental para o exercício da docência e sua necessária inserção nas políticas de formação contínua, pois assim como outros, esses saberes são transitórios. Definitivamente, defendemos que as políticas de formação contínua precisam articular ações formativas de diversas naturezas.

Independente da modalidade de formação, Fusari (1997) e Nunes (2000) concordam que a escola deve ser o ponto de partida e de chegada para a formação contínua de professores. Em outras palavras, o ambiente escolar deve ser o *locus* de referência ou de ressonância de qualquer política de formação contínua de professores comprometida com o desenvolvimento profissional dos docentes e com a melhoria efetiva da qualidade de ensino. Isso implica no rompimento com a concepção de escola como lugar onde somente se transmitem conteúdos produzidos pela ciência, para transformá-la num local de produção de conhecimentos e saberes culturais. Dessa forma, o fio condutor da formação contínua deve ser a reflexão crítica sobre as práticas e os conhecimentos dela advindos. Tais experiências devem compor o eixo central para a consolidação de políticas de formação contínua de professores.

Assim, os pesquisadores (FUSARI, 1997; NUNES, 2000) sugerem uma inversão para que as escolas tornem-se efetivamente o ponto de partida para a formulação de políticas de formação em serviço. Tal inversão consistiria na disposição das secretarias, universidades, sindicatos, ONGs, centros culturais e associações, para atender às demandas e às necessidades da unidade escolar, por meio de uma mão dupla com a participação de todos os envolvidos na formulação dos projetos. Dessa forma, criar-se-á a possibilidade de instauração de um movimento que priorize as demandas coletivas em detrimento das necessidades individuais.

Fusari (1997) afirma que a transformação da escola como *locus* da formação contínua de professores não depende apenas da vontade e do esforço dos mesmos. Segundo o pesquisador, a estrutura da carreira, as formas de contrato, a jornada de trabalho, a estrutura e gestão escolares são aspectos importantes que interferem no processo formativo, portanto, devem estar adequados às necessidades e às expectativas de formação. O autor, ainda, defende que os professores possuam jornadas integrais, bem como, existem as jornadas de dedicação exclusiva

nas universidades estaduais paulistas, as quais contemplam o ensino, a pesquisa e a extensão à comunidade. Assim, a jornada docente deveria ser organizada com uma carga destinada à docência e outra carga destinada a ações administrativo-pedagógicas (conselhos de classe, reuniões, preparação de atividades etc) e ações de formação em serviço (grupos de estudos, ciclos de palestras, discussão sobre as necessidades da escola) ⁵⁴.

O simples fato das unidades escolares serem responsáveis por organizar suas próprias ações de formação contínua de professores não torna as práticas formativas mais qualificadas do que aquelas implementadas pelos órgãos centrais. Se a formação contínua organizada pela própria escola ou pelos professores permanecer limitada a ações pontuais desagregadas de um projeto maior de formação, carecendo de validade e sequência, tais ações responderão parcialmente às expectativas e às necessidades da unidade escolar, tal como se deram as práticas formativas, historicamente, oferecidas pelos órgãos centrais. Para tanto, destacamos que um dos instrumentos importantes para a real transformação da escola em *locus* de formação passa pela construção coletiva e democrática do projeto político-pedagógico da escola. Para isso, o projeto da escola deve contribuir na formulação de um quadro de análise da situação real da escola, que destaque os pontos cruciais que merecem cuidado e atenção. Tal quadro de análise deve tornar-se suporte para balizar as ações de formação contínua dos professores da unidade escolar.

Posicionamo-nos a favor da escola enquanto *locus* da formação contínua. Contudo, alertamos que a realização das ações de formação contínua pelas unidades escolares não deve significar uma transferência de responsabilidades, pois é dever das redes ou sistemas de ensino propiciar condições para que, realmente, sejam criados espaços de formação contínua nas escolas. Seria ilusão que a autonomia escolar permitisse que as escolas possuíssem sua própria política de formação, no entanto, a escola participa de um sistema ou rede de ensino, logo, não pode isolar-se. Seria ingenuidade acreditar que as escolas poderiam existir sem as estruturas organizacionais das redes de ensino. Estas têm por obrigação a normatização e o oferecimento de condições para a formação contínua. Essa dependência não significa subordinação, a qual traria imposições e atitudes autoritárias. As políticas de formação devem ser negociadas a partir das

⁵⁴ Merece destaque que, recentemente, a Lei Federal nº 11.738/2008, que estabeleceu o limite máximo de 2/3 (dois terços) da jornada de trabalho destinada para o desempenho das atividades de interação com os alunos. Isto significa que o outro terço deve ser destinado ao planejamento e a formação. Todavia, observa-se a movimentação de alguns governadores, entre eles o governo paulista, que estão se articulando para inviabilizar a execução da legislação.

reivindicações dos professores, das necessidades da comunidade local e das possibilidades do poder público.

Fusari (1997) condena a exteriorização da formação em serviço ocorrida no passado recente, mas alerta para não incorrerem no mesmo erro, ao inserir toda a formação contínua dentro da escola. De acordo com o autor, a presença de professores em outros fóruns de formação, também, parece enriquecedor. Assim, a participação em seminários, congressos ou encontros regionais, estaduais e nacionais de professores, permite uma visualização ampliada da situação escolar e do contexto mais amplo, vislumbrando alternativas para necessidades da escola.

Em políticas de formação contínua preocupadas em atender às novas demandas sociais e culturais, é imprescindível que o professor fale sobre o seu trabalho e tenha acesso às teorias para pensar coletivamente e redimensionar as suas práticas pedagógicas. Para tanto, precisamos equilibrar o “*locus*” da formação contínua que deve oscilar entre ações no interior e no exterior à escola. Com isso, todas as discussões de natureza teórica ou prática devem focalizar a organização da escola, as atividades de ensino, os processos avaliativos, as dificuldades de aprendizagem, enfim, todas as ações reguladoras da atividade escolar. Fusari (1997) aponta que a relação entre Educação Básica e universidade pode ser profícua para a sistematização de uma política de formação contínua a longo prazo. Contudo, o pesquisador alerta: para que tal parceria ocorra de forma consistente e perene, devem ser superadas as relações de poder instaladas entre estas instituições sociais. Quando a Educação Básica fica sob tutela das universidades, estas assumem o papel de produtoras e detentoras do saber, enquanto que os professores, que atuam nas escolas, responsabilizam-se simplesmente por aplicar os saberes produzidos pelos pesquisadores.

4.4.1.3. O professor enquanto sujeito histórico

Numa perspectiva crítica, a política de formação contínua deve ser concebida como um ato compartilhado entre a administração pública e os professores. É constatável o fracasso das diversas tentativas de implementação de políticas de formação sem a participação dos professores no processo de elaboração, planejamento e avaliação. Ao mesmo tempo, concordamos com inviabilidade do professor responsabilizar-se sozinho pelo processo formativo, visto que mesmo que consiga participar de espaços de formação, isto significaria uma formação

individual, fragmentada e desmembrada do coletivo da escola. Assim, cremos que os professores devem ser reconhecidos como sujeitos históricos, em outras palavras, como atores sociais portadores de uma história de experiências formativas pessoais e profissionais e de um conjunto de conhecimentos e saberes acumulados, os quais precisam ser reconhecidos e valorizados para implementação de qualquer política educacional. Fusari (1997) destaca elementos que devem ser considerados na construção de qualquer política de formação contínua de professores:

É preciso que os educadores sejam valorizados, respeitados e ouvidos – devem expor suas experiências, ideias e expectativas. É preciso também que os saberes advindos de sua experiência sejam valorizados; que os projetos identifiquem as teorias que eles praticam, e criem situações para que analisem e critiquem suas práticas, reflitam a partir delas, dialoguem com base nos novos fundamentos teóricos, troquem experiências e proponham formas de superação das dificuldades. (p. 170)

É ingenuidade acreditar que novas formulações de propostas e reformas curriculares ou formativas substituam plenamente a cultura escolar instalada. As mudanças não ocorrem num passe de mágica, por isso a imposição de políticas educacionais via órgãos centrais não determina que a escola recomece tudo do zero, nem que os professores e alunos se transformem, apesar de influenciarem a constituição da paisagem escolar. Os professores e os alunos resistem e ressignificam as propostas e reformas, simplesmente porque possuem uma história de experiências no universo escolar, na qual as pessoas, principalmente as que acumulam maior experiência, passaram por diversas reestruturações. Logo, possuem senso crítico para distinguir as ações viáveis das inviáveis, as perenes das pontuais, as positivas das fracassadas. Todavia, lamentamos que essas pessoas, professores e comunidade escolar, sejam negligenciadas na participação da elaboração das diretrizes das propostas e reformas.

De acordo com Gatti (2003), os conhecimentos são partilhados socialmente, isto significa que são produzidos e mantêm íntima relação com os contextos sociais e culturais de origem. Pensando nas ações formativas, para que tenham êxito, devem, de alguma forma, estar ancoradas às experiências socioculturais dos professores. A autora alerta que apenas reconhecer o ambiente sociocultural dos professores não é suficiente para a construção de práticas formativas que efetivamente provoquem mudanças substanciais nas práticas pedagógicas. Logo, as experiências e os conhecimentos da realidade social e cultural dos professores devem servir de referência para organização de programas de formação contínua. Kincheloe (1997) chama-nos a

atenção para que se tome o contexto sociocultural como ponto de partida para a formação de professores:

Conhecer o lugar de onde começamos nos permite dar-nos conta dentro de que lugar nós vivemos. Lugar é o local onde os nossos sentimentos tomaram forma, o local onde nossas consciências transformaram-se em referências metafóricas na nossa tentativa de entender o mundo da mudança para acomodar o inesperado (p.219).

As políticas de formação contínua devem ser algo amplo e não somente restrito à simples e à burocrática preparação para o trabalho. Para tanto, é fundamental que as políticas superem os singelos investimentos na instrumentalização dos conhecimentos teórico-práticos de diferentes campos do saber e conhecimentos pedagógicos (NUNES, 2000). Segundo a autora, questões mais profundas e sensíveis devem estar presentes no debate, dado que se associam a habilidades como comunicabilidade, reflexão, questionamento, enfim, proposição e realização de práticas pedagógicas que reconheçam a paisagem pós-moderna e multicultural presentes nas escolas. A formação crítica que percebe a constituição do cenário pós-moderno, não pode limitar-se ao oferecimento de cursos ou discussões teóricas acerca de conteúdos ou métodos de ensino.

Com isso, não queremos negar a necessidade e a existência de saberes específicos para o exercício da docência. Contudo, reforçamos que as características humanas da docência e do magistério impedem que se configure uma dicotomia entre o profissional e o pessoal. O desenvolvimento profissional e pessoal interage compreendendo diversos aspectos como: a história de vida, a formação acadêmica recebida, a trajetória pessoal, as experiências pessoais e profissionais, suas relações com a família, a religião, a política, suas interpretações do ser professor. Dessa forma, não há como existir uma dissociação profissional e pessoal, logo, deve haver uma coerência entre o ser professor e o ser cidadão. Por exemplo, seria possível formar alunos para uma compreensão crítica da realidade social, sem que o professor faça este exercício? Seria possível que um professor com preconceitos de raça e gênero forme alunos respeitadores da diversidade cultural? A princípio, acreditamos que não!

Gatti (2003) destaca a necessidade dos formadores de professores enxergá-los não como simples receptores e transmissores de conhecimento, mas como seres sociais que se apropriam, refletem e transformam a realidade social.

É preciso ver os professores não como seres abstratos, ou essencialmente intelectuais, mas, como seres essencialmente sociais, com suas identidades pessoais e profissionais, imersos numa vida grupal na qual partilham uma

cultura, derivando seus conhecimentos, valores e atitudes dessas relações, com base nas representações constituídas nesse processo que é, ao mesmo tempo, social e intersubjetivo (p.197).

As políticas, para uma formação crítica, não devem subjugar os conhecimentos portados pelos professores. Na verdade, deve haver um esforço na criação de situações nas quais os professores possam explorar e criticar seus conhecimentos tácitos, suas experiências escolares, seus valores e crenças sobre a cultura escolar. Criticar não no sentido de negar, invalidar ou deslegitimar esse conjunto de saberes e experiências, mas com a intenção de promover reflexões coletivas de alta ordem, que significa aprofundar, buscando compreender a raiz, a origem, a existência desse arcabouço de saberes que balizam a prática pedagógica. As reflexões coletivas se traduzem em instrumentos para tornar problemáticos os conhecimentos de validade universal. Problematizar quer dizer questionar práticas consideradas incontestáveis, como por exemplo, crenças e pressupostos educacionais. Compreender os significados sociais e culturais, impressos em nossas práticas, torna-se imprescindível para a construção de uma política educativa que almeja desvelar as relações de poder e dominação.

É preciso que os professores se autoinvestiguem, descobrindo seus preconceitos e tomando consciência da sua concepção de mundo e realidade. Lembrar que o professor também é criador de uma representação sobre as coisas, as pessoas, os objetos, as ações. A interrogação abrange, também, a subjetividade e as experiências dos alunos para compreender e desvendar as complexas relações de poder de ordem econômica, cultural e ideológica. Portanto, para a formação do professor, é preciso explorar e assimilar de forma crítica os conceitos-chave das teorias do discurso, da recepção, do pós-estruturalismo e da hermenêutica desconstrucionista (KINCHELOE, 1997).

O professor, enquanto sujeito histórico, situado num contexto de globalização e hibridização cultural, não pode ficar alheio ao entendimento da teorização crítica acerca das dimensões de classe, cultura, ideologia, etnia, raça e gênero. A formação de professores deve ser pensada como uma política cultural, fundamentada nas teorias críticas e pós-críticas de educação, que estimule um conjunto de ações para desvendar os valores implícitos pela racionalidade instrumental hegemônica. Se as políticas de formação negligenciarem a discussão em torno das questões de dominação e poder, corre-se o risco de perpetuar as desigualdades sociais na sala de aula. (GIROUX e MCLAREN, 2001).

Tardif (2002) define o professor enquanto “sujeito que assume a sua prática a partir de significados que ele mesmo dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ela a estrutura e a orienta” (p. 115). Pensando na construção de uma política formativa, que conceba o professor, enquanto sujeito histórico, o diálogo e a dialética devem tornar-se estratégias mediadoras. Apenas, por meio do diálogo constante, que poderemos perceber que os problemas de ensinar e aprender não são lineares nem objetivos. Dessa forma, não se configuram como quebra-cabeças estruturados a serem resolvidos por procedimentos padronizados. O processo de ensino-aprendizagem é extremamente complexo, como a sociedade contemporânea, por isso não possui métodos padronizados de ação. Já, a dialética, como elemento mediador para a construção de práticas formativas, significa dar espaço para a transcendência e para a subjetividade e, ao mesmo tempo, combater a contingência e a objetividade dos paradigmas racionalistas e conservadores (KINCHELOE, 1997).

O professor, ao longo de seu percurso profissional, realiza descobertas pedagógicas, testa hipóteses para a solução de problemas e instaura novas práticas pedagógicas. Nesse ciclo contínuo, os professores reconstróem seus saberes, propõem novos conceitos e reavaliam suas análises e suas interpretações acerca da realidade social que os cerca. Enfim, os professores são sistematizadores de teorias e práticas pedagógicas ao longo da carreira. Huberman (1992) *apud* NUNES (2000) sugere a existência de um ciclo profissional do professor: 1) entrada na carreira; 2) estabilização; 3) diversificação; 4) pôr-se em questão; 5) serenidade e distanciamento afetivo; 6) conservadorismo e lamentações; 7) desinvestimento. Reconhecer os professores, enquanto sujeitos históricos, supõe pensar em políticas formativas que atendam profissionais que se encontrem em diferentes fases desse ciclo. Não podemos tratar da mesma forma o professor iniciante e o professor experiente. As expectativas e as necessidades são outras. Com isso, numa perspectiva crítica, deve ser repudiada a ideia de políticas formativas totalizantes, pois sob o discurso de atender a todos, corre-se o risco de não atender a ninguém. A partir daí, inferimos que as políticas de formação contínua devam estar alinhadas com o ciclo profissional dos professores. De nada adianta propor ações desvinculadas da experiência dos docentes. Isto não sugere ideias padronizadas para cada faixa etária ou de acordo com o tempo de magistério. Apenas destacamos a importância de considerar a história dos sujeitos para a construção de políticas formativas.

Candau (1996) *apud* Fusari (1997) reforça a necessidade de ações singulares para cada etapa da vida profissional:

Para um adequado desenvolvimento da formação contínua, é necessário ter presentes as diferentes etapas do desenvolvimento profissional do magistério; não se pode tratar do mesmo modo o professor em fase inicial do exercício profissional, aquele que já conquistou uma ampla experiência pedagógica e aquele que já se encaminha para a aposentadoria; os problemas, necessidades e desafios são diferentes e os processos de formação contínua não podem ignorar essa realidade, promovendo situações homogêneas e padronizadas, sem levar em consideração as diferentes etapas do desenvolvimento profissional. (p.181)

Assim, defendemos que as políticas formativas, que valorizem o professor enquanto sujeito histórico, devem pautar-se em princípios democráticos, dialógicos e dialéticos, reconhecer os saberes e os conhecimentos dos professores e o seu ciclo formativo, e propiciar a troca sistemática de experiências, entre os professores, sem hierarquias verticais. Temos encontrado iniciativas interessantes em alguns estados brasileiros que rompem com a lógica hierarquizante da formação de professores. Por exemplo, no Estado do Paraná, está em curso uma política de valorização e reconhecimento dos saberes dos professores da rede de ensino. Nesse estado, um grupo de professores da rede, em parceria com Secretaria de Estado de Educação do Paraná, produziu um livro didático público a partir das experiências e dos saberes dos professores, que atuaram redigindo o material e não somente fornecendo práticas pedagógicas e ideias de atividades. Outra iniciativa democratizante, foi a publicação na internet de um Portal Educacional do Estado do Paraná⁵⁵. Neste sítio de livre acesso e de domínio público, encontramos recursos que podem subsidiar tanto a formação quanto a atuação na sala de aula: artigos, dissertações, teses, banco de imagens, animações, mapas, sons, vídeos, dicas de filmes e livros, vídeos formativos com especialistas e experiências pedagógicas. Contudo, o que o diferencia de outros sítios é que são os professores que alimentam o sítio com as suas indicações e contribuições. Por exemplo, os professores podem socializar as suas experiências pedagógicas, disponibilizar o artigo que publicou numa revista científica, indicar o filme ou a peça teatral que assistiu, ao mesmo tempo em que acessam as contribuições dos outros professores. Recentemente, o MEC lançou o “Portal do professor”⁵⁶, com ferramentas semelhantes ao portal paranaense.

⁵⁵ <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/>

⁵⁶ <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/>

Na rede municipal de Porto Alegre (RS) também encontramos alternativas ao modelo hegemônico de administração e formação de professores. Desde o início da década de 1990, juntaram-se forças para a construção de uma escola cidadã, pautada pela democratização da gestão, do acesso e do conhecimento. Entre as estratégias de democratização da rede de ensino, destaca-se a construção de fóruns locais, regionais e municipais. Estes fóruns debateram acerca do combate aos mecanismos de exclusão, a sistematização de políticas de inclusão e a formação permanente de professores. Além disso, culminaram na produção coletiva de uma cartilha intitulada “Princípios da Escola Cidadã” que deveria nortear todas as ações da rede municipal porto-alegrense. Tais princípios democráticos estão expressos claramente nas diretrizes da formação permanente de professores presente na cartilha municipal. Constatamos a qualidade dessas ações, quando observamos uma preocupação em relação ao vínculo das política formativas ao trabalho pedagógico da escola e, também, quando as diretrizes apontam para o reconhecimento da unidade escolar como local de produção e disseminação de conhecimentos e saberes. Encontramos, na cartilha “Princípios da Escola Cidadã”, proposições que abarcam a formação permanente dos profissionais da educação. Destacamos a seguir os elementos que se alinham com uma perspectiva crítica de formação:

23. Garantir e oportunizar a Formação Permanente dos trabalhadores em educação e dos demais segmentos da comunidade escolar.

24. Propiciar **espaços para planejamento, discussão, reflexão, estudos e cursos que enriqueçam o trabalho pedagógico da escola.**

42. Formação Permanente dos trabalhadores em educação, contemplando a integração entre teoria e prática, comprometida com a filosofia da escola, em horário de trabalho, **entendendo a escola como centro de pesquisa, com assessoria e intercâmbio com outras instituições.** (MOLINA E MOLINA NETO, 2001, grifo nosso, p. 77).

4.4.1.4. O professor enquanto intelectual crítico e engajado politicamente

Giroux (1997), baseado nas ideias de Gramsci sobre o papel dos intelectuais na produção e reprodução da vida social, defende uma formação de professores intelectuais críticos. Isto significa responsabilizar-se pelo desenvolvimento da crítica dos problemas e das experiências da vida cotidiana para a transformação das práticas sociais ao redor da escola. Em oposição às concepções técnicas ou instrumentais de formação, os professores intelectuais críticos não são vistos como meros executores das políticas educacionais, eles assumem o papel

de buscar problematizar os pressupostos que sustentam os discursos hegemônicos, os quais legitimam as práticas sociais e acadêmicas.

Compreender os professores, enquanto intelectuais críticos, perpassa por uma concepção específica do espaço escolar. As escolas são vistas como locais culturais e sociais permeados pelas disputas políticas de poder e controle. Em outras palavras, as escolas vão além da simples transmissão de um conjunto comum de conhecimentos de forma objetiva como na Pedagogia do gerenciamento⁵⁷, “as escolas são lugares que representam formas de conhecimento, práticas de linguagem, relações e valores sociais que são seleções e exclusões particulares da cultura mais ampla” (GIROUX, 1997, p. 162).

O conceito de intelectual de Gramsci não foi elaborado a partir de observações da realidade escolar, portanto, os intelectuais estão presentes em diversos grupos sociais. De acordo com Maximo (2000), os intelectuais exercem diversos papéis na sociedade contemporânea. Para os liberais conservadores, os intelectuais assumem a função de guiar a humanidade pela ótica da racionalidade. É preciso destacar que a origem desse grupo social está ancorada, historicamente, na cultura erudita ou na alta cultura, ou seja, os intelectuais são de origem burguesa, assim, sempre estiveram a serviço da burguesia desde a época das revoluções burguesas. Após esse período, os intelectuais pairavam acima de tudo e de todos como se estivessem num pedestal. Entre os conservadores, a intelectualidade e a política são incompatíveis, pois a primeira deveria estar a serviço exclusivo da racionalidade técnica, sendo assim, a política seria uma interferência parcial dos intelectuais. Para os progressistas, os intelectuais críticos podem ser formuladores de teorias revolucionárias que poderiam levar o proletariado a uma revolução redentora. Destaca-se que apenas a partir do assalariamento e da proletarianização dos intelectuais, que esse grupo agregou-se aos trabalhadores e saiu em defesa das suas causas.

Cada grupo social produz seus intelectuais “orgânicos”, porque se vinculam a organicidade e aos interesses do grupo social ao qual pertencem. No interior dos grupos, os intelectuais têm o papel de dar unidade aos pensamentos e as atividades. Lembrando que os intelectuais e os grupos sociais estão inseridos num intrincado campo de lutas em busca de uma universalização da sua particular concepção de mundo, de sociedade, de economia, de educação,

⁵⁷ Aquela que busca a padronização de conhecimentos e procedimentos para facilitar o controle e gerenciamento do sistema.

entre outras. Dessa forma, a intelectualidade está influenciada pelos posicionamentos políticos, não é neutra e está enraizada nos valores de seu grupo de origem. Os intelectuais não são autônomos, como apresentam os conservadores, possuem uma autonomia relativa, pois partem em defesa de seu universo cultural de origem.

Na obra de Gramsci, o conceito de intelectual está intimamente ligado ao conceito de hegemonia. Por exemplo, para um grupo social tornar-se hegemônico, a classe dirigente deve organizar uma verdadeira política para os intelectuais. Estes são responsáveis por disseminar a ideologia dominante para controle civil e político da sociedade. Segundo Portelli (1977), a hegemonia apenas se consolida a partir controle das sociedades civil e política, por meio da superestrutura ideológica. Assim, num sistema hegemônico, os intelectuais representantes da classe dirigente orientam os intelectuais de outros grupos sociais, o que, de fato, permite que a classe dirigente, por meio do bloco ideológico, passe a controlar outros grupos sociais. Em outras palavras, são formas de controle social que evitam a violência e coerção entre grupos sociais.

O controle ideológico da sociedade civil caracteriza-se pela difusão de uma determinada concepção de sociedade junto aos diversos grupos sociais, tornando-se assim “senso comum”, ao qual cabe a gestão da sociedade. Em outras palavras, tornam-se públicos os valores de um determinado grupo social como se fossem universais, em busca de consensos. Dessa forma, os autores dessas concepções de sociedade credenciam-se como os melhores administradores. Por exemplo, na sociedade contemporânea, o setor empresarial, por meio de discursos e práticas de seus intelectuais, tem sido eficaz no convencimento a outros grupos sociais de que são os melhores para gerir o setor público, o que os têm credenciado para gerir com seus próprios instrumentos determinadas instituições públicas, como por exemplo, as escolas, os hospitais, os presídios, entre outras.

Giroux e McLaren (2001) afirmam que não é exagero afirmar que o paradigma atual das políticas de formação de professores está configurado para criar intelectuais que operam a serviço dos interesses dos grupos sociais dominantes, cuja função social é primordialmente manter e legitimar o *status quo*. Sob esta ótica, os intelectuais partem em “defesa de valores eternos, desinteressados, o que significa trair os homens de “carne e osso” e colocar-se como guardiões de um sistema de ideias que justifica as injustiças, ou seja, tornam-se “cães de guarda” do sistema de opressão reinante” (MAXIMO, 2000, p.29).

Operando em oposição a essa perspectiva, Giroux e McLaren (2001) defendem que os grupos sociais subordinados devem se organizar para formar seus próprios intelectuais, estes não preocupados em tornarem-se hegemônicos. Na verdade, devem estar engajados numa disputa política democrática, buscando relações mais simétricas de poder. A formação de professores está intrincada nesse processo. Segundo os autores, é preciso formar professores como intelectuais críticos, em outras palavras, professores capazes de ratificar e praticar o discurso da liberdade e da democracia. Para o aperfeiçoamento da democracia é preciso de atores sociais qualificados (criadores, organizadores e difusores da cultura) e com alto grau de consciência e engajamento político.

Como não há neutralidade política, o engajamento político é essencial para a atuação do intelectual, numa perspectiva crítica. Os professores intelectuais críticos precisam manter um vínculo orgânico com o “simples”, sem isto, perderão a possibilidade de apreender a realidade social e compreender o ponto de vista do outro, fechando caminhos para uma atuação democrática, que respeite a multiplicidade de vozes e de concepções. Os professores precisam ser produtores teórico-culturais⁵⁸ e praticantes da política. Por exemplo, os intelectuais reconhecidos socialmente, como os especialistas e os professores universitários, ao não manterem um contato imediato e representativo com os grupos sociais marginalizados, assumem uma postura arrogante de detentores dos saberes válidos e não passam de funcionários da superestrutura ideológica, isto é, intelectuais a serviço do discurso hegemônico.

Para tornar-se um intelectual crítico, é necessário passar pelo processo de rejeição do monopólio de uma versão único-hegemônica de percepção, leitura e compreensão da realidade social. Em outras palavras, todo intelectual deve desconfiar e romper com soluções doutrinárias prontas para serem aplicadas a diversos contextos, pois os processos formativos uniformizados garantem a univocidade da cultura dominante e, ao mesmo tempo, restringem a ação do professor sobre o que ensinar e como ensinar. A imposição de currículos escolares elaborados por órgãos centrais não parece alinhar-se com uma política que enquadre o professor como intelectual crítico. Tais políticas formativas ou curriculares não estimulam os professores a atuarem como criadores ou autores das situações de aprendizagem para o atendimento das demandas da comunidade escolar. Ao adotarmos essas ideias, o que será possível dizer dos

⁵⁸ Não confundir com a produção teórico-acadêmica. A produção teórico-cultural está vinculada com os saberes produzidos a partir das experiências culturais e sociais mediadas por uma reflexão teórica crítica.

pacotes uniformizados de formação e currículos? Estes pacotes contribuem para a formação de intelectuais críticos ou, simplesmente, técnicos e executores?

As teorias tecnocráticas, que sustentam esse discurso de univocidade na formação e na construção curricular, ou as teorias crítico-reprodutivistas, que se restringem à denúncia da dominação e das relações desiguais de poder, nada favorecem para a constituição de professor intelectual crítico, observador da realidade social e produtor de ações pedagógicas transformadoras. Em ambas teorias, o professor não passa de um boneco ventríloquo: ou ele aplica os saberes produzidos por peritos que detêm a verdade ou é brinquedo inconsciente no jogo das forças sociais que determinam o seu agir (TARDIF, 2002).

Numa perspectiva marxista, o trabalho não é concebido como mero produtor de mercadoria como nos ditames capitalistas, mas entende-se como elemento de humanização, ou seja, de promoção e realização humana. Isto é, por meio do trabalho, o ser humano pode transgredir as barreiras naturais e biológicas, ampliando-se num ser social portador de ações conscientes, transformadoras e criadoras. Então, o professor, enquanto trabalhador da educação, não pode se transformar num executor de práticas pedagógicas pensadas por outros, ele deve ser o autor, o criador e o produtor de suas ações. Lembrando que toda atividade humana requer pensamento e reflexão, por mais rotineira que seja. Almeida (2005) defende que os professores “deixem de ser meros consumidores de conhecimento e passem a produzi-lo, numa perspectiva colaborativa, valorizando a si e a seus parceiros” (p. 6). A autora reconhece, todavia, que estamos, ainda, num estágio rudimentar para que os professores possam assumir o controle sobre os rumos de seu desenvolvimento profissional. Assim, indagamos: porque os professores não detêm o poder e o direito de, juntamente com os seus parceiros de trabalho, definir os conteúdos e as formas de seus processos formativos?

O professor, enquanto intelectual crítico, não pode estar a serviço de tornar uma única compreensão da realidade verdadeira para todos. Na verdade, este deve buscar estratégias para equilibrar o desigual campo simbólico de lutas por significados culturais. Giroux e McLaren (2001), em busca de alternativas em torno de políticas formativas críticas, defendem a construção de políticas contra-hegemônicas e não apenas as ações de resistência. Segundo os autores, as políticas contra-hegemônicas tratam da criação de novas relações sociais e novos espaços públicos, que corporifiquem formas alternativas de experiência e luta, diferentemente das ações de resistência que estão relacionadas à contestação pessoal das formas de dominação de natureza

informal, desorganizada, apolítica e atórica. Souza (2005) destaca que a inovação e a resistência pontual e não sistemática podem trazer descontentamentos. Os professores com práticas de resistência inovadoras e fragmentadas que tentam reagir às avassaladoras práticas hegemônicas, muitas vezes, sobrecarregam-se, o que pode levar a descrença e a desistência pela luta social.

Segundo Collares *et alli.* (1999), para romper com as políticas de formação que concebem os docentes como meros executores, é necessário que, como sujeitos, assumam os lugares de enunciadores de teorias e práticas e, conseqüentemente, estabeleçam uma relação de construção de interpretações e compreensões sobre o que lhes acontece. Segundo os autores, “assumir o lugar de onde se fala é constituir-se como sujeito, múltiplo, polifônico e único [...]” (p. 212). Os professores precisam adquirir o status de verdadeiros atores e não os de simples técnicos ou de executores das reformas educacionais. A desvalorização dos saberes dos professores pelas autoridades educacionais, escolares e universitárias não é um problema epistemológico, mas político (TARDIF, 2002).

Então, qual seria o papel dos intelectuais e dos professores intelectuais críticos na sociedade contemporânea? Os professores intelectuais críticos devem dar conta de uma postura técnica/acadêmica ou de um engajamento político? Eles devem ir para o combate em campo aberto ou permanecerem presos à denúncia? Cremos que se não houver um engajamento político, não existirá ação transformadora. Fazer política não impede o intelectual de engajar-se na produção e difusão dos produtos culturais. Afinal, a produção de saberes e o engajamento político são ações complementares (e não suplementares!), ou seja, se completam e não se anulam. Visando uma formação de professores como intelectuais críticos, Giroux (1997) destaca a essencialidade de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico.

As políticas formativas, que tenham como alvo ações para a formação de professores intelectuais críticos, precisam conceber os docentes como imersos na cultura, o que significa uma amplitude além do discurso científico, sendo eles autores, produtores e criadores de cultura e de linguagem – as quais são mediadoras das relações sociais no campo simbólico. Essas políticas precisam valorizar uma formação ampla no campo político, social, cultural e epistemológico em que o professor seja sujeito do processo formativo. Como intelectual crítico, o professor cooptará pelo esforço contínuo de desvelar o oculto, de desentranhar a origem histórica e social dos discursos institucionais da escola, dos conteúdos curriculares, dos métodos de ensino, dos sistemas avaliativos, dos alunos e de sua própria formação.

Para formarmos professores como intelectuais críticos, produtores de saberes e transformadores da realidade social, é preciso considerar que há sempre múltiplos significados em jogo. Do contrário, os discursos e a linguagem – que estruturam a compreensão da realidade – servirão para legitimar e certificar o pensamento hegemônico dos que falam (os formadores, os especialistas), afastando-os dos grupos sociais que não falam, que não possuem voz perante a sociedade, mas que possuem uma compreensão ativa e, portanto, não assimilam um suposto discurso unívoco mecanicamente; mesmo os que estão calados têm uma réplica, uma contra palavra, uma ressignificação (KRAMER, 1994).

Mas pensemos no professor: para este, seja de que naipe for a carta que lhe oferecemos numa proposta, corremos o risco de tudo ficar meio parecido – Pedagogia crítica, dos conteúdos, construtivista, grupo sanguíneo A ou B – se desconsiderarmos sua prática, seu enraizamento na cultura, sua experiência como sujeito da história dentro e fora da escola e se não revemos criticamente as estratégias que têm sido utilizadas na sua formação (KRAMER, 1994, p. 111).

É urgente denunciar o crime cometido pelas universidades e pelas secretarias de educação, quando tentam apagar as experiências e os conhecimentos acumulados pelos professores por meio de políticas formativas hierarquizadas, acreditando que os professores podem tranquilamente descartar a sua história, suas experiências e suas práticas pedagógicas. Segundo Kramer (1994), para pensarmos a formação de professores como leitores e construtores de saberes, precisamos conhecer suas histórias de vida para, a partir daí, estruturar ações para a formação em serviço.

Neste sentido é preciso perceber que os atores da prática educativa (professores e alunos) estão imersos na cultura, são autores, produtores, criadores de linguagem. Atores vivos de um saber vivo e nem sempre científico ou sacralizado como tal (p. 108).

Os professores são atores competentes e sujeitos ativos. Isso significa que a prática deles não é somente um espaço de aplicação e execução de saberes e conhecimentos provenientes de um determinado escopo teórico. O professor é um produtor de saberes específicos a partir das experiências particulares e coletivas vivenciadas no ambiente escolar e fora dele. Os professores precisam tornar-se sujeitos da sua formação, transformando a escola num espaço cultural de produção, transformação e mobilização de saberes. Para tanto, as condições objetivas devem ser conquistadas, como jornadas com tempo para estudos e

planejamento, espaços democráticos para discussão de projetos, bons salários e projetos articuladores.

No interior da escola, a reflexão crítica pode ser um dos instrumentos formativos, não aquela reflexão individual e superficial sobre a prática. Defendemos uma reflexão ampla que possa analisar e questionar as estruturas institucionais escolares, investigar os valores e as representações de sociedade, de conhecimento e de cultura que são pressupostos para nossas ações sociais e didático-pedagógicas. A reflexão crítica pretende analisar as condições sociais e históricas, nas quais se formaram nossos modos de entender e valorizar a prática educativa, problematizando, assim, o caráter político da prática reflexiva. Para isso, é necessário tanto reconstruir os processos de formação e de construção social que nos levaram a sustentar determinadas ideias, quanto estudar as contradições e as estruturas sociais e institucionais que condicionam a prática educativa (CONTRERAS, 2002). As ações formativas devem provocar reflexões que estimulem um olhar crítico sobre as origens sociais, a ancoragem política e epistemológica dos nossos modos de pensar e organizar a prática pedagógica.

Os processos formativos, numa perspectiva crítica, precisam ser eficientes ao ponto de provocar transformações na prática social dos professores. Nessa perspectiva, valorizamos: situações didáticas que tratem os alunos com agentes ativos e críticos; o questionamento e a problematização do conhecimento anunciado como verdadeiro; a utilização do diálogo crítico na mediação das relações entre as pessoas, o desenvolvimento de um olhar e uma linguagem crítica atenta aos problemas cotidianos da comunidade; a atenção às demandas dos diversos grupos sociais, culturais, raciais, étnicos, históricos, de classe e de gênero; a sensibilidade quanto às injustiças sociais e econômicas da sociedade contemporânea. As discussões travadas anteriormente permitem-nos inferir que ações como essas provocarão a construção de um currículo escolar que responda às necessidades da população, a qual frequenta a escola pública, em que o professor, agindo como um intelectual crítico, possa contribuir para uma compreensão crítica da realidade social. Os professores devem tornar-se intelectuais críticos, responsáveis pela criação e organização de espaços públicos, nos quais as pessoas possam debater para encontrar soluções ou alternativas para o engajamento coletivo e para a construção de um mundo mais justo e humano.

Daí que partiram nossas indagações iniciais, que motivaram a realização dessa pesquisa: A rede pública estadual paulista está preocupada em desenvolver práticas formativas

que favoreçam a construção de professores intelectuais críticos ou vem fomentando políticas de formação para a instrumentalização de professores-executores? Preocupa-se em formar professores para o engajamento coletivo contra as injustiças sociais ou preocupa-se em formar quadros competentes para o setor produtivo? Pretende formar um professor pensante ou um professor executor? Enfim, como as políticas estaduais de formação contínua de professores em vigor se inserem nos debates e nos discursos contemporâneos, os quais atribuem funções específicas à educação escolar, como a formação de futuros trabalhadores para o mercado de trabalho ou a compreensão crítica da realidade transitória, fluída, multicultural à educação escolar?

5. A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTÍNUA DA SEE/SP: UMA CONCEPÇÃO DE SOCIEDADE EM CURSO.

Neste capítulo, apresentamos o nosso POETA⁵⁹, que foi realimentado pelos depoimentos sobre a política formativa de diferentes informantes⁶⁰, pela análise do pesquisador sobre o curso de formação contínua “A rede aprende com a rede”, pelas interpretações das reportagens publicadas pelas mídias sobre as políticas educacionais e a partir das inferências do pesquisador fundamentado no referencial teórico discutido nos dois capítulos anteriores, sempre em um movimento contínuo de ir e vir. A realimentação deu-se da seguinte forma: os depoentes expressavam seus posicionamentos e argumentos a partir de excertos retirados do próprio POETA, o qual era reconstruído pelas interpretações do pesquisador a cada depoimento, tomando como referência os pressupostos teóricos apresentados nos capítulos anteriores. Em outras palavras, os argumentos dos depoentes eram confrontados uns com os outros, ao mesmo tempo em que o pesquisador, também, realimentava o POETA, a partir de suas interpretações e dos referenciais teóricos.

A bricolagem realizada buscou ampliar o entendimento, via diferentes pontos de vista, sobre os pressupostos teóricos em que se assenta a política de formação contínua de professores da SEE/SP. Rompemos com a tradição da ciência moderna, uma vez que não houve pretensão de fornecer uma explicação completa do fenômeno, tal como sugerem as pesquisas de cunho positivista. Na verdade, a presente pesquisa apresenta-se como uma interpretação provisória, transitória, parcial e em processo da política formativa da SEE/SP. Reconhecemos a complexidade da sociedade pós-moderna, daí, a opção por realizar a bricolagem na pesquisa. Logo, o rigor e a validade que caracterizam o trabalho científico não se estabeleceram pelo isolamento de variáveis e pela não interferência no contexto, isto porque julgamos tais tarefas impossíveis, quando se trata de pesquisas inseridas nas ciências sociais e humanas. Na bricolagem, o rigor e a validade são referendados ao ouvir, analisar e interpretar os diferentes pontos de vista e argumentos sobre o fenômeno investigado.

⁵⁹ Texto como porta de entrada

⁶⁰ Dois assessores pedagógicos da SEE/SP, uma pesquisadora de políticas educacionais, um representante da APEOESP, uma professora de Educação Física, uma diretora de escola acompanhada por sua professora-coordenadora, um jornalista de um periódico de grande circulação.

Portanto, afirmamos que este texto não está finalizado (e nunca será!), não é neutro, tampouco imparcial. Os princípios de democracia e justiça social manifestam o nosso posicionamento político e permeiam a produção da pesquisa. A escrita do POETA é influenciada, de forma decisiva, pela trajetória pessoal e profissional do pesquisador e do orientador⁶¹, sujeitos históricos que explicam a realidade por meio dos discursos sociais disponíveis. No fundo, o emprego da bricolagem nesta pesquisa representa a defesa de um processo educacional de qualidade, o que significa, na nossa visão, uma educação escolar democrática, justa e solidária, que respeite o patrimônio cultural de todos e que almeje a formação de pessoas criadoras de alternativas coletivas para o desigual e excludente sistema social vigente e para a desconstrução das hierarquias de dominação e de subordinação entre grupos sociais.

Apresentamos, a seguir, o POETA que está organizado em nove seções que emergiram das interpretações do pesquisador acerca dos depoimentos dos participantes.

5.1. A proposta curricular e a política formativa: quem rege quem?

Com a entrada de Maria Helena Guimarães Castro na Secretaria de Educação do Estado (julho/2007) houve um redirecionamento da política educacional que, apesar de indicar novos rumos, apresenta-se como continuidade de ações já desenvolvidas em gestões anteriores do PSDB, tendo à frente da pasta a Prof^a Rose Neubauer e Gabriel Chalita nos governos de Mário Covas e Geraldo Alckmin. Remontam à época, o investimento na estruturação da rede física e na formação de professores. Desde 2007, a SEE/SP tem priorizado a reestruturação do currículo e sua implementação com vistas à melhoria da aprendizagem dos alunos. Segundo a pesquisadora entrevistada⁶², o partido do governador simpatiza com a ideia que a administração estatal precisa ser reformulada para usufruir modelos mais eficientes de gestão pública, no caso específico, os modelos de gerenciamento empresarial. Na educação, foi preciso nomear pessoas que pudessem gerir a pasta sob esta lógica, nada mais interessante que indicar aqueles que já haviam feito esse mesmo trabalho em nível federal durante a gestão FHC.

Convém sinalizar que os secretários Paulo Renato Souza e Maria Helena G. Castro, quando estavam no MEC e no INEP, foram responsáveis pela implementação de políticas educacionais como avaliações externas (SAEB, Provão), currículos centralizados (PCNs) e

⁶¹ No caso de pesquisas em nível de graduação ou pós-graduação.

⁶² Depoente - Pesquisadora de políticas educacionais da Universidade de São Paulo

abertura do ensino superior para sua comercialização desregulada e desenfreada pela iniciativa privada.

De acordo com o assessor 1⁶³, a ideia de construção de uma proposta curricular para o Estado de São Paulo foi trazida pela ex-secretária Maria Helena G. Castro, repetindo políticas semelhantes realizadas em outros estados como Minas Gerais, Paraná e Bahia. Segundo o depoimento do assessor, a ex-secretária entende que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) possuem um caráter geral para atender as diversas demandas brasileiras. Todavia, julgava necessária a instituição de um currículo específico de acordo com a realidade social de cada estado. Este seria um dos motivos que levaram à sistematização de uma proposta curricular para a rede estadual paulista.

A definição de um núcleo comum de conteúdos curriculares é defendida pelos assessores⁶⁴, os quais argumentam essa necessidade baseados na tese que os alunos não podem ser prejudicados quanto aos conteúdos, caso sejam transferidos de uma escola para outra. Segundo eles, em casos como mudança de cidade ou bairro, os alunos não perderiam a sequência de conteúdos e não correriam o risco de ver o mesmo conteúdo pela segunda vez. É questionável tal argumentação, porque parte do pressuposto que o currículo apenas pode ser organizado no modelo positivista de pré-requisitos, isto é, você apenas pode entrar em contato com o próximo conteúdo, se já estiver dominado o item anterior. Baseado em Souza Santos (2008), crítico da ciência moderna, podemos afirmar que um currículo que prevê, de forma linear, o processo de ensino-aprendizagem é pouco confiável, pois os seres humanos mudam os seus comportamentos em função dos conhecimentos que adquirem sobre a realidade social.

O representante do sindicato⁶⁵ avalia negativamente a política curricular implementada pela SEE/SP. Segundo ele, as “cartilhas”⁶⁶ podem transformar a educação pública estadual num verdadeiro “Mc Donald’s”, onde tudo é padronizado para todos, em qualquer canto do mundo, ação que facilita o planejamento e o gerenciamento da produção e do consumo. Em um currículo Mc Donald’s, os conteúdos são selecionados para o professor, o qual deve ter a tarefa de, apenas, consumi-los e repassá-los aos seus alunos. Todavia, o sindicalista confessa sua

⁶³ Depoente - Assessor pedagógico da SEE/SP, participante do processo de elaboração e execução do curso “A rede aprende com a rede”.

⁶⁴ Além do assessor pedagógico referenciado acima, ouvimos o depoimento de outro assessor pedagógico da SEE/SP, também, participante do processo de elaboração e execução do curso “A rede aprende com a rede”.

⁶⁵ Representante sindical integrante da Diretoria Plena da APEOESP na gestão 2008/2011.

⁶⁶ Apelido dado ao “Caderno do Professor” em referência aos documentos utilizados, principalmente na década de 1970, para orientar os professores numa perspectiva tecnicista.

decepção com a falta de resistência do corpo docente, apesar de compreender os motivos que levam os professores a aceitar sem restrições o documento curricular, entre eles, a excessiva e precarizada jornada de trabalho: *“Para nossa tristeza, os professores têm gostado da proposta e é compreensível, devido ao tempo para preparar aula, né, entre preparar aula em um domingo e eu estar com os meus filhos, eu prefiro estar com os meus filhos, apesar que eu não adoto as cartilhas”*.

A produção de propostas curriculares é uma invenção daqueles que defendem um formato neoliberal para educação escolar. Ou seja, ela é um instrumento tecnicista que auxilia quem deseja ter o controle e o gerenciamento sobre os conteúdos e os processos de ensino. Este controle burocrático e centralizado pode estar a serviço de outros interesses, como por exemplo, a legitimação de conhecimentos importantes para a formação de mão-de-obra para determinados setores do mercado de trabalho, resgatando, com algumas alterações, características do tecnicismo pedagógico da década de 1970. Neste período, o propósito fundamental era “o treinamento do professor nas técnicas, nos procedimentos e nas habilidades que se demonstraram eficazes na investigação prévia” (SACRISTÁN e GOMEZ, 1998, p.358).

Kincheloe (1997) critica a concepção de educação hegemônica que sugere a unificação de conteúdos e práticas. Segundo o autor, “parece haver uma consistência nas reformas do estado que se organizam em torno do pressuposto que ensinar, aprender e pensar são genéricos [...] como calças de poliéster elásticas, um só estilo e tamanho, serve para todos” (p. 14). De acordo a pesquisadora entrevistada, alguns setores da sociedade têm defendido uma política de que tudo tem que ser exatamente igual em qualquer lugar. Essa padronização total tem a ver com a facilidade de mercantilizar o sistema educacional. Vivemos a “mercado-normatividade”, isto é, a norma é transformar tudo em mercadoria, o que torna estranho quem não transforma a vida num grande negócio.

Corroboramos com os posicionamentos do sindicalista e da pesquisadora, pois entendemos que o estado de São Paulo, apesar de possuir características peculiares que o diferenciem frente às demais unidades da federação, devido a sua trajetória histórica, social e política, possui uma infinidade de realidades sociais que convivem e compartilham suas culturas. Tal hibridismo e confronto cultural e social, na nossa concepção, apresentam-se como fatores que impedem uma proposição curricular comum e totalitária, ainda mais, se nos apoiarmos no que advoga a perspectiva cultural, como sugere o documento curricular de

Educação Física. Seria possível tematizarmos os mesmos conteúdos e práticas corporais nas escolas da periferia da Grande São Paulo e nas escolas rurais no interior do estado? A resposta é negativa, pois as experiências sociais e culturais dessas crianças e jovens são diferentes. Santomé (1998), contrário à ideia de “conteúdos mínimos” determinados por agentes externos, ressalta que “onde são decretados oficialmente os conteúdos culturais e as destrezas necessárias para considerar-se um cidadão e cidadã educados, existe o perigo de impor determinados conhecimentos, conceitos, procedimentos, valores e concepções da realidade, deixando outros de lado” (p. 157). Diante disso, a unificação de conhecimentos a serem ensinados significa homogeneizar identidades, apagando diferenças.

Contudo, a SEE/CENP optou, politicamente, pela sistematização de uma proposta curricular num curto período de tempo, por especialistas das universidades, sendo que seus pressupostos teóricos foram brevemente apresentados para a rede sem um diálogo democrático e consistente. A proposta curricular foi amparada por uma racionalidade técnica que “impõe, pela própria natureza de sua concepção de produção do conhecimento social, uma relação de subordinação dos níveis mais aplicados e próximos da prática aos níveis mais abstratos de produção da ciência” (SACRISTÁN e GOMEZ, 1998, p.357). A professora entrevistada⁶⁷ constata problemas na opção feita pela SEE/SP. Argumenta que a proposta curricular e, posteriormente, o curso “A rede aprende com a rede” foram organizados de maneira equivocada, pois não partiram das experiências dos professores da rede, o que trouxe prejuízos para a aceitação e entendimento: *“Quando ele foi feito, até mesmo a apostila quando ela foi feita, posso estar equivocada, não foi feita em cima de experiência de professor, eles não pegaram o professor ou vários professores para montar essa apostila, pois não adianta pegar dois ou três, eu acho que deveria ter feito uma coisa assim, grupos divididos em Diretorias e feito uma discussão para chegar ao que chegou”*. O depoimento da professora permite inferir que os procedimentos centralizados geraram resistências dos professores e indagações sobre as verdadeiras finalidades dos documentos curriculares produzidos pela SEE/CENP. Complementando o depoimento, observa-se, a partir das entrevistas com a professora, a diretora de escola⁶⁸ e a professora-coordenadora⁶⁹, que os professores, em geral, apresentaram três posturas distintas quanto ao documento: um primeiro grupo rejeitou a proposta curricular e

⁶⁷ Professora de Educação Física da rede estadual com 20 anos de magistério.

⁶⁸ Diretora de uma escola estadual localizada em um município da grande São Paulo.

⁶⁹ Professora-coordenadora que acompanhou a entrevista com a diretora de escola.

organiza suas práticas pedagógicas a partir de outros pressupostos teóricos; um segundo grupo cumpre a proposta curricular, pois, de fato, está convencido que existe a necessidade de um documento norteador; um terceiro grupo, não concorda com a proposta curricular, todavia a executa total ou parcialmente com receio que os conteúdos sejam exigidos em avaliações externas, o que pode significar, de acordo com as políticas neoliberais contemporâneas, prejuízos na carreira ou na remuneração, caso os resultados obtidos pela escola não correspondam aos esperados pela administração.

Resistência a currículos centralizados não é exclusividade dos professores paulistas. Apple (2003), ao analisar os currículos implementados na Inglaterra, constatou que proposições curriculares prescritivas nem sempre se transformaram em camisa de força, como pretendiam seus idealizadores. O autor afirma que “não é só possível que as políticas e os decretos legislativos sejam interpretados e adaptados, como isso parece inevitável” (p.105).

Apesar da SEE/SP discursar à população que a proposta curricular é apenas uma sugestão de organização dos conhecimentos e das práticas pedagógicas para ajudar e colaborar com o trabalho do professor, verificamos vestígios de autoritarismo camuflados sob frases democráticas proferidas pelos representantes da pasta: “a Secretaria procura também cumprir seu dever de garantir a todos uma base comum de conhecimentos e competências⁷⁰” e “a partir de agora, seu filho poderá mudar de escola sem receio que perderá a sequência do conteúdo⁷¹”. A pesquisadora reforça que os documentos curriculares não são produto de uma construção coletiva e foram engendrados sem qualquer participação da rede, ou seja, o conteúdo do documento não partiu das necessidades das comunidades, logo, parece não ser, de fato, uma política democrática. Por conta disso, tudo leva a crer que a proposta curricular é uma formulação de um grupo de especialistas e assessores que não frequentam a escola, apesar da publicidade governista.

De acordo com Brzezinski (2008), os neoliberais discursam a defesa da qualidade social da educação, mas implementam os princípios da qualidade total. Neste caso, os discursos, aparentemente democráticos, servem como uma forma de legitimar as políticas neoliberais em curso frente à população atendida.

⁷⁰ Retirado do documento de apresentação da proposta curricular (SÃO PAULO, 2008, p.3)

⁷¹ Síntese do argumento apresentado pelo assessor pedagógico entrevistado

Os princípios de qualidade total são “observáveis” e “constatáveis” na política educacional da SEE/SP. Concretamente, criou-se uma série de mecanismos de controle e coerção social para que os professores coloquem o documento curricular em prática. Entre eles, as avaliações externas, como o SARESP, assumem um poder de coerção, principalmente, no momento atual, em que os resultados estão vinculados à remuneração de funcionários, professores, coordenadores e diretores da rede estadual paulista, como se observa na fala da professora: *“Uso algumas coisas do caderno, pois eu sei que será cobrado no SARESP, essa parte de organismo humano, mas o resto eu não sigo da forma que está lá”*.

A distribuição do “caderno do aluno”⁷², segundo a pesquisadora, apresenta-se, também, como outra forma de controle e regulação, pois os pais, de posse desse material, podem pressionar e exigir que os professores sigam a proposta curricular expressa nos cadernos, isto é, cria-se uma forma de controle das famílias sobre aquilo que os professores estão ensinando. O que parece um ato de cidadania, no nosso entender, configura-se como uma cobrança ao estilo “consumidor”, pois, como já foi dito, os conteúdos curriculares não foram alvo de reflexão entre os profissionais da educação e, muito menos, fruto de reivindicações das famílias atendidas pelas unidades escolares.

O depoimento da diretora de escola confirma nossas suspeitas de que o documento curricular tem uma finalidade mais ampla do que uma singela sugestão de práticas pedagógicas: *“nossa orientação é que tem que ser dado os conteúdos da proposta”*. Todavia, orienta os professores acerca da possibilidade de enxertar o currículo com conteúdos e atividades não previstas nos “Cadernos do professor”, desde que se garanta o mínimo exigido pelos materiais impressos. Ela avalia que na escola existem dois grupos de professores: *“nós temos um grupo de professores que trabalha o que tem que ser dado, mas trabalha outras coisas, para não ficar só aquele folhear apostila e seguir. E nós temos professores que seguem aquilo direitinho, certinho, quadradinho porque não o têm que acrescentar”*. Neste sentido, evidencia-se que a proposta curricular extrapola as intenções explicitadas pelo discurso oficial e assume, também, um papel de “doutrinar” o professorado para trabalhar numa determinada perspectiva epistemológica, pedagógica e política. Para exemplificar o poder formativo das proposições curriculares, mencionamos o estudo de Gramorelli (2007), o qual constatou que os professores

⁷² “Caderno do Aluno” é um material impresso com atividades e exercícios de apoio que acompanham as sequências didáticas descritas no “Caderno do Professor”

apropriaram-se de conceitos e orientações didáticas fornecidas pelos PCNs, mesmo sem segui-los ou terem sequer efetuado a leitura do material, o que reforça o poder persuasivo de um documento curricular oficial.

Numa pós-modernidade evidente, na qual diversos discursos estão em disputa e em colisão para validar distintos projetos de sociedade, a SEE/SP parece querer formar uma comunidade higienizada de professores, sem espaço para diferenças, na qual todos devem pensar de forma semelhante e previsível. A incerteza e a imprevisibilidade, características da contemporaneidade salientadas por Bauman (2001), Georgen (2006) e Lyotard (2000), parecem assustar os gestores educacionais. Para isso, alguns mecanismos são utilizados para neutralizar as pessoas que não se enquadram no pensamento hegemônico e apresentam posicionamentos divergentes e antagônicos, entre eles, estão a exclusão ou o enquadramento de forma coercitiva, recursos denunciados por Bauman (2001) para a higienização de comunidades. A recente experiência pela qual passaram os professores temporários da rede estadual constitui-se em um fato que ilustra bem o enquadramento coercitivo. No início do ano letivo de 2009, a SEE/SP procurou, sem sucesso, vincular a atribuição de aulas aos resultados obtidos em uma prova elaborada a partir da Proposta Curricular. Outro exemplo, desta vez de exclusão, é o que tem ocorrido com o sindicato dos professores na atual administração. Devido ao seu posicionamento divergente das políticas de unicidade curricular e formativa, a instituição tem sido excluída sistematicamente dos principais debates sobre a política educacional da rede estadual.

Ao mesmo tempo, dentro da comunidade higienizada, são fortalecidas as posições de acordo com o projeto original. Exemplificamos com o depoimento de AFS, diretora de escola, que aprovou os documentos curriculares: *“Eu achei válido esse material que veio, estava tudo muito desarticulado, muito perdido”*. Argumenta que a proposta curricular ajudou a escola a reorganizar os seus conteúdos por série, tarefa que, segundo ela, estava tendo dificuldades de organizar junto à coordenação pedagógica: *“Dentro da escola, a gente tinha professor da mesma série que trabalhava diferente, da mesma matéria, que não entravam em acordo e que por sobrecarga de direção e coordenação, a gente não conseguia juntar para perceber isso a tempo, de articular, isso aconteceu dentro da mesma série”*.

As colocações da diretora despertam-nos algumas indagações: Tal desarranjo é fruto da incapacidade dos professores, coordenadores e diretores? Ou será a falta de uma jornada que inclua uma carga significativa para horários coletivos e para planejamento de aulas? Ou

mesmo, a falta de articulação dos professores-coordenadores devido ao acúmulo de atividades que lhe são exigidas? É preciso refletir melhor para não incorrer no equívoco de julgar por simples associação de causa-efeito, aos moldes do pensamento positivista.

Todavia, a “grande mídia” paulista⁷³, que muito tem contribuído para consolidar a política educacional recente, reverbera opiniões favoráveis à atual política curricular. Um de seus representantes⁷⁴ avalia positivamente a tentativa do governo estadual de unificar o currículo dos ensinos fundamental e médio. O jornalista entende que o modelo anterior, em que as escolas e os professores organizavam os conteúdos com mais autonomia, era muito “bagunçado” e não garantia um aprendizado mínimo às crianças e jovens: *“Eu ouço muito é que era pior, não tinha currículo, não tinha uma padronização mínima para as escolas”*.

O discurso do jornalista revela que seus argumentos buscam sustentação no discurso oficial: *“A SEE/SP fala que não tinha um mínimo de organização, até coisas, o aluno vai mudar de escola, o que ele viu numa escola não serve para outra porque não tem uma sequência lógica entre as escolas”*.

Os representantes da mídia, que sempre advogam a imparcialidade e o espírito crítico do jornalismo, parecem pouco interessados em desestabilizar a legitimidade dos argumentos apresentados pela SEE/SP. Será que eles ouviram o “outro lado⁷⁵”? Chega a surpreender a parcimônia com que acatam posicionamentos altamente questionáveis: Não parece estranha a defesa de um mesmo currículo para uma realidade tão diversa, uma vez que as pesquisas educacionais revelam que quando a escola e os professores reconhecem as características da comunidade local, os resultados na aprendizagem são positivos? Efetivamente, qual é o percentual de alunos que se transferem de escola durante o ano letivo e o quanto são realmente prejudicados caso se deparem com conteúdos e atividades diferentes?

A partir das falas dos sujeitos da pesquisa, é possível interpretar que a proposta curricular, o “Caderno do Professor” e o “Caderno do Aluno” não são somente sugestões de práticas pedagógicas aos professores. A obrigatoriedade velada do documento oficial assume um papel formativo dentro de uma determinada concepção de educação, isto porque os professores e

⁷³ Usaremos essa expressão para nos referir aos jornais e revistas de maior circulação e vendagem no estado de São Paulo.

⁷⁴ Jornalista entrevistado que aborda a temática educacional em um jornal de grande circulação no Estado de São Paulo.

⁷⁵ Expressão usada pelo jornal Folha de São Paulo, quando se refere aos posicionamentos contrários à manchete da notícia.

as escolas sentem-se obrigados a cumprir os conteúdos estabelecidos, independentemente de seus diagnósticos, de seus posicionamentos políticos e de sua realidade social e cultural. Retomamos Gentili e Silva (2001) quando afirmam que a educação escolar é um projeto da burguesia para unificação/homogeneização da formação e dos saberes da população com a intenção de consolidar o capitalismo moderno. Na contemporaneidade, alguns setores da sociedade estão empenhados em unificar o currículo escolar. Tal iniciativa de homogeneização parece-nos um projeto para garantir a presença de determinados conteúdos indispensáveis para continuidade do capitalismo pós-moderno-neoliberal e especulativo. Santomé (1998) apresenta-nos que a mudança do paradigma de produção de mercadorias (a transição do *fordismo* para o *toyotismo*), influenciou os currículos dos sistemas escolares, que passaram por reestruturações para atender as demandas dos processos de acumulação de capital.

Está claro que esse projeto de reestruturação curricular inverte toda a política de formação contínua de professores. Nos dois últimos anos, o processo formativo focalizou a compreensão dos documentos curriculares, seja por meio de iniciativas oficiais como o curso “A rede aprende com a rede”, seja pela cobrança do conteúdo da proposta curricular no processo seletivo para contratação de professores temporários ou, até mesmo, para evolução funcional dos docentes efetivos. Nos dizeres da pesquisadora, tais medidas nos permitem verificar como a proposta curricular interfere diretamente nas políticas de formação, podendo até constituir-se em um instrumento formativo para implementar uma determinada concepção do processo educativo.

A SEE/SP, defensora desse projeto, avalia que os resultados do SARESP são valiosos para subsidiar as ações da pasta dando continuidade às políticas educacionais da gestão. Segundo a interpretação da SEE/SP, os resultados abaixo das expectativas, nos últimos anos, indicam a necessidade de reestruturar o currículo e de focar na formação dos professores, vista como deficitária e provocadora dos resultados ruins no SARESP. O atual secretário, Paulo Renato Souza, sustenta tal argumentação a partir dos dados do Censo Escolar⁷⁶, os quais indicam que, na última década, houve um aumento substancial do número de professores qualificados em nível superior e/ou com formação específica na área de atuação. Todavia, cruzando com os dados de desempenho escolar, observa-se uma estabilidade nos resultados no que concerne à aprendizagem dos alunos. Na opinião do secretário, esses indicadores revelam que temos

⁷⁶ Pesquisa bienal realizada e divulgada pelo MEC

problemas substanciais na formação inicial de professores oferecida pelas instituições de Ensino Superior.

A interpretação da SEE/SP merece ressalvas. Não há qualquer menção aos demais fatores que interferem no desempenho dos alunos. A relação estabelecida entre formação docente e resultados na prova, diante do cabedal de conhecimentos acumulados sobre o assunto, além de tendenciosa, mostra-se excessivamente reducionista. É de conhecimento público que a formação de professores não é a única variável determinante da qualidade da educação escolar. Tal olhar unilateral e fragmentado distorce o que acontece e inviabiliza uma análise ampla e crítica da realidade social. Ignoram-se, por exemplo, fatores também importantes para avanços no rendimento escolar tais como a condição socioeconômica das famílias, a quantidade de alunos por professor, o acúmulo de cargos e funções, as condições de trabalho dos docentes, entre outros. A análise da pesquisadora só vem corroborar. Na sua visão, a SEE/SP aposta que os resultados ruins apontados pelos sistemas de avaliação externa são problemas de ordem formativa dos professores, particularmente, dificuldades no trato com as metodologias de ensino. A SEE/SP ignora outros condicionantes históricos e sociais que interferem nas aprendizagens dos alunos, preferindo culpabilizar somente os professores. Como exemplo, mencionou as péssimas condições sociais dos moradores de rua e dos cortiços, cujos filhos são atendidos por uma escola estadual da região central de São Paulo. Em tal situação, a pesquisadora indaga como é possível comparar coisas tão diferentes: o aluno da classe média baixa, que tem condições mínimas de sobrevivência e acessa alguns bens culturais com o aluno que está lutando diariamente para sobreviver.

A pesquisadora também contesta as avaliações externas que proliferaram a visão de que Língua Portuguesa e Matemática são as únicas coisas importantes a serem ensinadas e, portanto, avaliadas. Numa sociedade complexa e multifacetada, como é possível avaliar professores e alunos pelos conhecimentos que crianças e jovens possuem em somente dois componentes curriculares? Para viver socialmente, são necessários conhecimentos de outras esferas, que não podem ser avaliados por questões de múltipla escolha. Unimo-nos na crítica ao uso de avaliações externas para aferir a qualidade da formação dos docentes, por entender que tais instrumentos são insuficientes para verificar os efeitos de uma tarefa tão complexa, a educacional. Kincheloe (1997) considera que estas formas avaliativas coadunam com uma concepção neoliberal de educação, pois “em termos simples, um professor é bom se ele produz

estudantes que, na média das respostas, apresentam mais questões corretas em testes padronizados de múltipla escolha do que o esperado, com base no seu conhecimento pré-teste” (p.21).

Apple (2003) denuncia que currículos e provas nacionais são formas de regulação da educação pelos agentes do mercado. Estes mecanismos favorecem o processo de mercantilização, pois a unificação de conteúdos e a verificação da aprendizagem desses conteúdos geram dados que podem ser comparados. A comparação de resultados, além de gerar competitividade, permite que as pessoas assumam o papel de consumidores, isto é, ter liberdade para fazer opções. A comparação e a competitividade são essenciais para constituir a educação escolar como um segmento do mercado.

Ao constatarmos que as explicações baseadas no modelo positivista de causa-efeito são hegemônicas e bem aceitas pela sociedade contemporânea, compreendemos que um dos fatores, os quais contribuem para a legitimação dessa forma de interpretar a realidade, é a própria educação escolar. Do ponto de vista concreto, frequentamos uma educação escolar amparada por pressupostos da modernidade, a qual endossou determinado modelo de investigação científica. A ciência na contemporaneidade assumiu uma função quase divina, o que a torna mais aceita do que compreendida. Tudo precisa passar pelo crivo da ciência, sem muito discutir os seus métodos. Um dos inúmeros casos ocorreu, recentemente, quando pesquisas sobre os rendimentos dos professores tiveram seus resultados selecionados por determinados grupos e, posteriormente, turbinados pela mídia conservadora⁷⁷ com a intenção de divulgar a seguinte informação: o professor da rede pública é bem remunerado quando comparado ao seu colega da rede privada, enquanto que a percepção social é justamente o contrário. Concretamente, não há qualquer esclarecimento de como esses resultados foram obtidos, todavia, foram divulgados como se fossem a verdade absoluta.

Souza Santos (2008) denuncia que a ciência moderna é um modelo totalitário, “na medida em que nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que não se pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas” (p. 21). Isto é, o compromisso da ciência com os centros de poder econômico e político, não permite que outras formas de produção do conhecimento sejam legitimadas.

⁷⁷ Artigo: “Professor não é coitado” publicado na revista Veja de 07 de dezembro de 2007.

A legitimidade científica faz com que determinados discursos ganhem força no debate com a opinião pública. Seria ingenuidade ou leviandade crer que experientes dirigentes da SEE/SP não soubessem que o currículo e a formação de professores não são os únicos fatores que impedem avanços significativos na qualidade da educação estadual. Todavia, entendemos que os gestores, apoiados irrestritamente pela “grande mídia” paulista, valeram-se dos discursos, que se amparam nos resultados de avaliações externas, para promover políticas educacionais alinhadas a uma concepção de educação voltada aos interesses daqueles que defendem uma sociedade capitalista neoliberal.

A SEE/SP discursa que os documentos oficiais vieram para resolver as carências na formação do professor da rede estadual paulista. Contudo, sob a camuflagem de subsídio ao professor, a proposta curricular e seus materiais de implementação pretende “formar” os professores para atuar numa perspectiva pragmática e tecnicista, ao mesmo tempo em que “sugere” o ingresso de um corpo de conteúdos específicos. A pasta menospreza a capacidade intelectual dos professores, pois os pressupõe incapazes de produzir suas próprias práticas. Na contramão, defendemos que a SEE/SP deveria priorizar a formação de professores pensantes e autores de suas práticas, ou seja, capazes de observar a realidade social, compreender suas características e peculiaridades, formular coletivamente ações com vistas a atender as demandas daquela comunidade local (KRAMER, 1994; COLLARES *et alli*, 1999). A SEE/SP ignora a tarefa pedagógica como complexa e contraditória, parece vê-la como instrumento para o desenvolvimento econômico. Talvez, por estar atrelada a esta finalidade, não há interesse em organizar uma política de formação voltada para a árdua e complexa tarefa de formar professores pensantes e intelectuais críticos.

No nosso entender, a tarefa da escola é responsabilizar-se pelo desenvolvimento de um olhar crítico acerca dos problemas e das experiências da vida cotidiana, com o intuito de transformar as práticas sociais ao redor da escola. As escolas devem ser concebidas como locais culturais e sociais permeados pelas disputas políticas de poder e controle. Logo, a escola não pode estar a serviço de legitimar uma única compreensão da realidade para todos. Na verdade, a escola deve buscar estratégias para equilibrar o desigual campo simbólico de lutas por significados culturais. Dessa forma, as secretarias de educação precisam conceber os professores como imersos na cultura, o que significa reconhecer a concomitância de diversas formas de produzir conhecimentos. Para além do discurso científico moderno, os professores são autores,

produtores e criadores de cultura e de linguagem – as quais são mediadoras das relações sociais no campo simbólico. Para o trabalho com os alunos, os professores intelectuais críticos precisam, também, reconhecê-los como produtores de cultura, sem isto, perderão a possibilidade de apreender a realidade social e compreender diferentes pontos de vista, fechando caminhos para uma atuação democrática que respeite a multiplicidade de vozes e de concepções. Entretanto, interpretamos que a política curricular da SEE/SP parece não valorizar uma formação ampla no campo político, social, cultural e epistemológico em que o professor se configure como sujeito histórico.

5.2. Um currículo de competências e habilidades: a referência para a política formativa.

Durante o primeiro ano da gestão de José Serra, na visão do assessor 2 da SEE/SP, a política educacional priorizou a reorganização do currículo e a formação de professores para sua implementação. No primeiro semestre de 2008, essas ações ganharam visibilidade por meio da Proposta Curricular e do “Caderno do Professor”. O currículo, segundo definição dos assessores da SEE/SP, significa proporcionar aos professores conteúdos mínimos a serem trabalhados visando o desenvolvimento de competências e habilidades do aluno. O “Caderno do Professor” trouxe encaminhamentos didáticos para trabalhar os conteúdos, enfatizando as competências e as habilidades descritas na Proposta Curricular.

O assessor 1 confirmou que o núcleo do currículo foi organizado a partir do referencial teórico das competências e das habilidades, todavia, justificou que tal abordagem *“não é uma coisa também que estamos reinventando a roda, se você for pensar nos documentos oficiais esta sempre foi a base”*. Nota-se a crença de que fundamentar um currículo da rede pública nos pilares da Pedagogia das competências é recorrente, algo comum. Discordamos dessa visão, pois foi somente a partir da segunda metade da década de 1990 que se observa a disseminação de teorias curriculares, discursos acadêmicos e documentos oficiais com o objetivo de desenvolver competências e habilidades dos alunos. Reforçamos que essa teorização curricular insere-se no plano das reformas educacionais neoliberais anteriormente discutidas.

O representante do sindicato também se manifestou acerca da introdução dos conceitos de competências e habilidades na proposta curricular paulista. Em sua avaliação, considera positiva a possibilidade de conteúdos de diversos componentes curriculares estabelecerem relações entre si. Contudo, desconfia que competências e habilidades, na verdade,

busquem “*legitimar uma política de rebaixamento curricular*” para as classes populares. Segundo ele, a apropriação desses conceitos “*serviram para dizer que qualquer coisa sem nenhuma rigorosidade, como dizia Paulo Freire, pressupõe um avanço. Isso é uma armadilha, sobretudo, para as classes populares, aqueles que não detêm os meios de produção*”.

A denúncia do representante sindical deflagra um discurso em que as competências e as habilidades podem ser desenvolvidas por qualquer conteúdo⁷⁸, desconsiderando a importância histórica, social e política dos conhecimentos. Tal ideia sustenta-se em um pluralismo ingênuo que atribui sentido semelhante a coisas diferentes, o que pode nos levar à tirania dos mais fortes. Isto porque, dentro das relações de poder, os mais fortes definem os padrões para os menos favorecidos. Por exemplo, as revoluções tecnológicas trouxeram um potencial democratizante, pois se abriu uma oportunidade de grupos invisíveis ou com pouco espaço na mídia expressarem suas ideias em meio a um cenário marcado por grandes conglomerados. Todavia, a democratização depende da ocupação desses espaços, senão, pode se traduzir no inverso, quando grupos poderosos apropriam-se do domínio das novas tecnologias e passam a exercer uma influência ainda maior que a anterior. É por essa via que os grupos midiáticos transformam seus posicionamentos políticos em verdades universais. Georgen (2006) alerta que esses movimentos, que descartam as relações de poder existentes colocando opressores e oprimidos com as mesmas possibilidades de ação, podem desmobilizar ações contra-hegemônicas e induzir a uma convivência pacífica entre dominantes e dominados. Normalmente, o esforço pessoal é usado como justificativa para “naturalizar” as desigualdades sociais, reprimindo atos de rebeldia.

Ao revisar a literatura acadêmica, observamos que os principais defensores de proposições curriculares unificadas argumentam favoravelmente à implementação de uma educação escolar que prepare as pessoas para o mercado de trabalho globalizado e neoliberal⁷⁹. Logo, rejeitam perspectivas que se preocupam com os interesses das classes trabalhadoras e das minorias sociais. Para Brzezinski (2008), o projeto neoliberal de educação alicerça-se na produção de saberes instrumentais e utilitários para a preparação de mão-de-obra. Dessa forma,

⁷⁸ Quero dizer que são usados apenas critérios técnicos, que associam conteúdo à determinada habilidade ou competência.

⁷⁹ Com o gravador desligado, o representante da SEE/SP mostrou conhecimento sobre a proximidade entre propostas baseadas em competências e habilidades e os interesses de mercado.

sustentando uma “nova”⁸⁰ teoria do capital humano, tal projeto ancora-se nas competências como eixo nos processos formativos. Por isso, críticos dessa Pedagogia, entendem que “competências e habilidades” é uma “nova” roupagem com adornos da sociedade contemporânea para o “velho” tecnicismo pedagógico.

Um currículo fundado com base em competências e habilidades alinha-se às características da pós-modernidade e do neoliberalismo, pois ser “competente” é estar apto ao que está por vir, isto é, preparado para a imprevisibilidade e para incerteza fortemente presente nos “novos tempos”. Como discutido anteriormente, são evidentes as intersecções entre o capitalismo neoliberal e a configuração de um contexto pós-moderno. O termo pós-modernidade, definido por alguns sociólogos, fora construído dentro de um mundo permeado pelas relações do capital. Em outras palavras, o neoliberalismo e a pós-modernidade são produtos sociais engendrados durante o mesmo contexto histórico, dessa forma, suas características se inter-relacionam. Logo, características como imprevisibilidade e incerteza são frutos da complexidade que atingiu as relações na contemporaneidade, tanto quanto o processo de produção e comercialização de mercadorias.

No mundo contemporâneo, em que vários discursos estão em constante luta para validação, sempre é bom indagar o sentido das competências e a quem atendem, pois o quadro social nos apresenta análises nada alentadoras. De fato, não temos sido competentes para gerir os recursos naturais, para erradicar o trabalho escravo ou para equalizar as condições sociais. Daí é razoável questionar se o currículo e a formação de professores para desenvolver competências e habilidades estão voltados para os interesses do mercado ou para as necessidades da população.

O documento de apresentação da proposta curricular sugere um ensino voltado para a aprendizagem de competências e habilidades, com ênfase naquelas relacionadas à apropriação do processo de leitura e de escrita⁸¹. Porém, os “Cadernos do professor” da disciplina Educação Física sugerem o trabalho com determinados conteúdos por séries e bimestres, sendo que a partir deles, o professor deve identificar quais competências e habilidades serão desenvolvidas. A pré-determinação de conteúdos e o envio de materiais como “sugestões” de

⁸⁰ A teoria do capital humano é agregar conhecimentos ao trabalhador para exercer funções no setor produtivo. A novidade é que como o neoliberalismo exige um outro perfil de trabalhador, é preciso outras pedagogias para formar o trabalhador da contemporaneidade.

⁸¹ Trata-se das mesmas competências relacionadas à leitura e à escrita constantes da matriz de referência do Exame Nacional do Ensino Médio, 2008.

sequências didáticas parece-nos uma alternativa pouco adequada para o intuito de formar pessoas “competentes” para lidar com a imprevisibilidade e a incerteza que, nos dizeres de Nóvoa (1999), habitam o cotidiano escolar e a tarefa pedagógica.

Do ponto de vista teórico, é exatamente o inverso do que se propõe num ensino voltado para desenvolver competências e habilidades. Segundo Neira (2003), nessa perspectiva, o professor deve criar situações-problema que mobilizem diferentes conteúdos e recursos para atender o desenvolvimento de determinada competência e/ou habilidade, por isso nos causa estranhamento à pré-determinação de conteúdos da Proposta Curricular. Por exemplo, para desenvolver a competência “Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente⁸²”, podemos utilizar diversos conteúdos de diferentes componentes curriculares, isto é, por ter um caráter geral, não se trata de uma competência a ser desenvolvida mediante a aprendizagem de um conteúdo específico. Então, chama a atenção a incongruência entre a proposta e as recomendações para efetivá-la.

Como contraponto, convém lembrar que os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 1999) elaborados pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação, sob a gestão de Paulo Renato, mesmo propondo o desenvolvimento de competências e habilidades, deixaram a cargo das escolas e dos seus docentes a eleição dos conteúdos e a organização das atividades de ensino. A proposta apresentada pela SEE/SP, ao delimitar e hierarquizar os conteúdos de todos componentes curriculares em séries e bimestres e apresentar quais atividades devem ser implementadas, de saída, inviabiliza que os próprios docentes desenvolvam algumas das competências necessárias para ensinar. Afinal, nos dizeres de Perrenoud (2000), a competência docente constrói-se na prática de ensino, pela busca constante de soluções para os problemas que o cotidiano escolar apresenta. A Proposta Curricular paulista retira do professor a oportunidade de decidir quais conteúdos e atividades desenvolverá e de aprender com os erros e acertos da sua decisão. O que está por trás disso? Trata-se de um engodo, um erro conceitual ou um hibridismo equivocados? Esta é uma provocação para refletirmos sobre as intenções da SEE/SP para a política curricular.

No que se refere ao tema, a pesquisadora entende que o discurso da Pedagogia das competências embute uma discussão que aponta para a irrelevância dos conteúdos. Em outras

⁸² Competência extraída do documento de apresentação da proposta curricular do Estado de São Paulo.

palavras, o critério de seleção de conteúdos ampara-se no princípio que o conteúdo, independente de sua origem cultural, serve quando mobiliza alguma competência ou habilidade valorizada pelo currículo central. Ela afirma que o debate competências/habilidades *versus* conteúdos não tem fundamento e indaga: “*como se formam competências e habilidades sem conteúdos?*” Na sua visão, o discurso das competências e habilidades é uma falácia que serve como forma de precarizar e minimizar o trabalho na escola pública.

Tanto a pesquisadora quanto o representante sindical apontam que a política curricular e formativa da rede estadual enquadra-se como uma política de aligeiramento, a qual pode ser induzida pela volatilidade das qualificações e funções requeridas pelo mercado de trabalho. Melo (1995) afirma que o mundo contemporâneo (leia-se capitalismo neoliberal) tem requerido a formação de pessoas com um novo perfil que proporcione a aquisição de habilidades gerais como “compreensão, pensamento analítico e abstrato, flexibilidade de raciocínio para entender situações novas e solucionar problemas” (p. 34). Essas habilidades gerais parecem ser imprescindíveis para atender às exigências da complexa rede de produção e comercialização de mercadorias. Assim, essas habilidades invadiram o discurso pedagógico e tornaram-se referências em muitas proposições curriculares nas últimas décadas. O curso “A rede aprende com a rede”, que buscou elucidar o documento curricular e oferecer os subsídios para os professores trabalharem em sintonia com a proposta oficial, também, enfatiza o desenvolvimento de competências e habilidades gerais como identificar, compreender, analisar, entre outras⁸³.

Avaliamos que focar os conteúdos ou focar as competências podem ser dois equívocos na formação de professores. No trabalho cotidiano do professor com os alunos, na problematização de qualquer prática social, o docente precisa conectar saberes de diversas áreas do conhecimento, por isso a necessidade de uma formação ampla e abrangente. No contexto pós-moderno, os conhecimentos estão disponíveis na mídia de forma dispersa e fluida, não é possível distribuí-los em departamentos como desejava a ciência moderna positivista. O professor inserido nesta nova configuração social torna-se limitado se fornecer explicações sobre uma única lógica ou ótica, por isso a necessidade de uma formação que contemple análises de produções culturais sob diferentes pontos de vista. No contexto atual, por exemplo, aquele currículo de Educação Física que se fundamenta apenas no ensino de técnicas e táticas do futebol, na nossa concepção, é

⁸³ As competências citadas foram retiradas do módulo 1 de Educação Física do curso “A rede aprende com a rede” assistido pelo pesquisador.

um símbolo de uma concepção reducionista do referido esporte, porque apresenta o futebol sob um único aspecto, o da prática. Do ponto de vista teórico, as recentes vertentes da Educação Física sugerem a superação dessa concepção fragmentada de apresentar o conhecimento. Numa perspectiva fundamentada no multiculturalismo crítico (NEIRA e NUNES, 2006), o futebol é entendido como uma manifestação cultural, portanto, compreende-se que essa prática esportiva possui uma história, códigos específicos de linguagem, gestualidade própria e rituais particulares, que merecem ser estudados, para que tenhamos uma compreensão abrangente do fenômeno esportivo e dos diversos grupos que o praticam, assistem, acessam etc.

A partir dessa concepção de prática pedagógica, cremos que o estudante, ao entrar em contato com qualquer prática social, insere-se por completo e não apenas com aqueles aspectos que estão previstos no “caderno do professor”. Por isso, defendemos que não faz sentido que tenhamos uma formação meramente instrumental, como esta que está sendo proposta pela SEE/SP.

5.3. A desqualificação do professor e a legitimação da política formativa

Na análise do assessor, os professores ainda não compreenderam plenamente os pressupostos da proposta curricular, ou seja, não compreendem as finalidades, os referenciais teóricos que a embasam e a função da proposta curricular para o Estado. Seu colega identifica um hiato entre a proposição de um ensino pautado em habilidades e competências e a formação dos professores. Opina que os docentes têm grandes dificuldades em lidar com o processo de ensino-aprendizagem pautado em habilidades e competências. Segundo ele, os professores focam o ensino no conteúdo, que é proposto, e não nas competências a serem desenvolvidas. Portanto, as principais reclamações dos professores quanto à proposta curricular e aos “Cadernos do professor” baseiam-se na falta dos conhecimentos relacionados aos conteúdos de ensino: *“eu não tive Esgrima na minha formação universitária, eu não tive Boxe na minha formação universitária, eu não tive Rugby na minha formação universitária”*. Na visão do assessor essa carência representa um fator impeditivo para implementar a proposta curricular.

A diretora de escola faz a mesma análise quanto à dificuldade dos professores acerca de um currículo baseado em competências e habilidades. Nas suas palavras, o *“professor sabe de conteúdo, ele sabe de conteúdo, ele não sabe qual habilidade e qual a competência eles estão adquirindo com aquele conteúdo, ele não teve essa formação, isso é abstrato para ele”*. Ela

também se inclui: *“Não tive essa formação, que habilidade e que competência estou aprendendo com esse conteúdo, não sei te dizer”*.

A partir das falas acima, parece-nos que os assessores da SEE/SP e a diretora, mesmo explicitando posições diferentes com respeito ao domínio dos conteúdos pelos professores, convergem-se ao responsabilizar sua formação inicial pelos entraves na implementação da proposta. Ambos identificam que a formação inicial se fundamenta em pressupostos teóricos diferentes daquela que subsidia a proposta curricular, mas, em nenhum momento, exercem uma crítica do documento ou uma autocrítica acerca da sua posição. Enfim, não parece haver contestação daquilo que foi elaborado por assessores externos à rede. Diante disso, cabe questionar a crença na perfeição da proposta oficial que os depoentes parecem demonstrar, deixando a impressão de que os depoentes vislumbram a organização curricular com base no desenvolvimento de competências e habilidades como a única e a melhor possibilidade para fundamentar as práticas pedagógicas na atualidade. Analisamos que a SEE/SP opera sob os signos da modernidade, isto é, oferece um programa/currículo e espera que os frutos dessa oferta sejam colhidos no futuro, tal qual fora planejado no passado. Aposta na previsibilidade e na perfeição da ciência e despreza a imprevisibilidade, a insegurança e a incerteza presentes na contemporaneidade (BAUMAN, 2001). Sob a lógica moderna, impera a perfeição da ciência e da técnica, o que não permite a realização de análises críticas. Alertamos, porém, que as técnicas têm suas limitações para a resolução de problemas cotidianos, pois são construções no plano das ideias que partem do pressuposto da invariabilidade dos objetos. Entretanto, diferentemente de objetos, os professores lidam com pessoas que reagem cada qual ao seu modo e não são inertes nem passivas. Neste caso, quando a técnica não é suficiente, prefere-se culpabilizar os indivíduos, alegando sua ineficiência ou incapacidade de executar um determinado projeto.

O representante sindical reconhece os problemas formativos, mas entende que existem outras intenções para legitimar a proposta curricular. Segundo ele, uma parcela significativa da geração de professores que está na escola não tiveram uma formação voltada para o trabalho pedagógico na perspectiva de competências e habilidades. *“A gente é fruto de uma abordagem tecnicista em todas as áreas, eu me incluo, a gente aprendeu um modelo de aula idealista que, você chegaria na sala, apresentaria o conteúdo e, a partir daí, a criança atenderia, seja nas linguagens, na matemática”*. Contudo, o sindicalista afirma que a perspectiva oficial é contraditória, pois, ao mesmo tempo em que há permissão para que os estudantes estabeleçam

relações entre os conteúdos, permite, também, que estes sejam pouco cobrados em nome do desenvolvimento de competências e habilidades, o que, segundo ele, é contra os interesses das classes populares, mantendo-as na condição de subordinação. A diretora de escola discorda desse posicionamento. Segundo ela, “*o professor continua a trabalhar com conteúdos e [competências e habilidades] não é São Paulo nem Brasil [que estão discutindo], o mundo inteiro está falando isso*”. Apesar da afirmação, veementemente, admitiu que não possui bons argumentos para sustentar seu posicionamento.

Por outro lado, a pesquisadora avalia que a dificuldade dos professores em qualificar a ação educativa não está relacionada a uma proposta curricular que baseia seus processos de ensino-aprendizagem numa abordagem de competências e habilidades. Segundo ela, as dificuldades para construirmos uma educação pública de qualidade também pertencem ao contexto social. A escola está inserida em um sistema social que não garante condições mínimas de sobrevivência, moradia e habitação para boa parcela da população. Na sua ótica, os professores têm grande dificuldade de lidar com a infinidade de problemas sociais que circundam a escola, como por exemplo, o tráfico e o consumo de entorpecentes, a violência sexual, o desemprego, a falta de assistência médica, a fome, a desapropriação de moradias, entre outros problemas sociais que afligem as famílias dos alunos. Assim, aprender a lidar com o que essas situações exigem é uma tarefa mais complexa do que lidar com competências e habilidades exigidas pelo mercado.

No nosso entender, existe um discurso hegemônico que tenta impor um currículo e uma formação de professores na perspectiva da Pedagogia das competências, apresentada como se fosse a solução para lidar com todos os problemas de ordem educacional. Como já destacamos, esse discurso não é neutro, é a posição de um determinado setor social na constante luta para a validação de projetos de sociedade e educação. Os mecanismos de persuasão e coerção nem sempre são perceptíveis, por isso, muitas vezes, somos levados a crer que determinada proposição de ensino consiste em uma evolução natural das pedagogias. Chauí (1984 *apud* ROMAN, 1999) destaca que a abstração é um recurso para falar que a experiência imediata é feita e acabada, sem desvendar como essa realidade social foi construída. Isto é, a abstração é um recurso para escamotear a construção histórica dos conceitos, dos significados e das produções culturais na tentativa de naturalizá-los, como se fossem produto de evolução natural e consensual da humanidade. Silva (1996), apropriando-se dos conceitos apresentados por

Bernstein, chama a atenção para as pedagogias invisíveis, àquelas em que o seu caráter conservador não é explícito. Assim, o tecnicismo e o conservadorismo camuflam-se de “novas” pedagogias e discursam mudanças nas práticas dos professores. Por sua vez, tais pedagogias tornam-se obrigatórias para que se possam processar progressos nas aprendizagens dos alunos. Como exemplo, podemos observar a invasão hegemônica do construtivismo na educação brasileira, enquanto concepção de aprendizagem, delatada pelo autor. Ele alerta que o construtivismo aparece como uma nova “onda” conservadora que busca retomar a psicologia para o centro do debate educacional. Conservadora, pois tal concepção de aprendizagem que fora construída fora dos muros escolares, preocupa-se somente com o desenvolvimento do indivíduo, negligenciando o contexto real em que as escolas são construídas. Mantém-se a postura de que o conhecimento é algo construído individualmente na cabeça dos alunos e não elaborado social e historicamente. Retoma como questões centrais às questões biológicas, marginalizando o debate cultural e social. Sob o véu democratizante e progressista, torna-se hegemônico. Queremos destacar que as propostas curriculares e formativas são resultado da intrincada rede de relações sociais as quais se estabelecem num determinado contexto histórico e manifestam as relações de poder. Se, num determinado período histórico, a igreja católica influenciou decisivamente as construções curriculares e as práticas formativas, na atualidade, o “deus-mercado” apresenta-se como figura influenciadora central dos currículos escolares.

Os assessores da SEE/SP corroboram a ideia de que a formação dos professores emperra a implementação da proposta curricular. Para contornar essa dificuldade, a CENP elaborou o curso de formação contínua “A rede aprende com a rede”, oferecido no segundo semestre de 2008 e no segundo semestre de 2009. De acordo com os assessores, os professores manifestaram essas necessidades por meio de um mecanismo da “Rede do Saber” que direcionava as mensagens para a SEE/SP e para a Fundação Vanzolini⁸⁴. As demandas dos professores foram encaminhadas para os autores da proposta curricular que, posteriormente,

⁸⁴ Segundo informações presentes no site oficial, a **Fundação Vanzolini** é uma instituição privada, sem fins lucrativos, criada, mantida e gerida pelos professores do Departamento de Engenharia de Produção da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo. Tem como objetivo desenvolver e disseminar conhecimentos científicos e tecnológicos inerentes à Engenharia de Produção, à Administração Industrial, à Gestão de Operações e às demais atividades correlatas que realiza, com total caráter inovador. Também prioriza seus projetos e atividades de Educação Continuada por relevância econômica e social e, por esse motivo, pauta sua atuação por critérios de excelência acadêmicos, profissionais e éticos (www.vanzolini.org.br, acesso em 29/11/09).

organizaram o curso. Mediante tal política formativa, só podemos inferir que, na visão da SEE/SP, a ciência e a técnica são perfeitas e os indivíduos executores precisam ser corrigidos para que o projeto não seja desvirtuado.

Contudo, a realidade não é linear e os professores não são ingênuos, logo, fazem suas interpretações e tomam seus posicionamentos frente às políticas curriculares e formativas: *“Eu acho que a intenção deles [com o curso] é dizer que o professor, realmente, não tem condições de trabalhar com o caderno, na visão deles, o professor, [...] não conseguiria entender esse caderninho e teria a necessidade de ser educado para desenvolver o caderno ou convencido”*. Diferentemente do que foi manifestado pela diretora e pelos assessores, a professora entrevistada afirmou ter entendido a proposta curricular e não vê relevância na realização de um curso que explique o documento e os “Cadernos do professor”.

A professora acredita que a SEE/SP menospreza a capacidade intelectual dos professores. A produção de videoaulas, para explicar o “Caderno do Professor” exemplifica essa indignação, pois transmite a ideia de que os docentes não são capazes de compreender o documento curricular. A professora suspeita que a insistência em materiais instrucionais semelhantes (proposta curricular, caderno do professor, vídeos sobre o caderno e o curso “A rede aprende com a rede”) seja uma tentativa de convencer coercitivamente os professores a trabalharem na perspectiva do desenvolvimento de competências e habilidades. Na concepção da depoente, o curso desqualifica o professor, dizendo que não é capaz de entender a proposta curricular, ou convence o professor a trabalhar de uma determinada maneira.

A SEE/SP apresenta a proposta curricular como se fosse uma Pedagogia inovadora, quando na verdade, recorre-se à Pedagogia tecnicista camuflada sob um discurso de competências e habilidades. De fato, o “Caderno do Professor” fraciona o ensino em etapas que devem ser cumpridas pelos professores, sendo que o conteúdo a ser ensinado e aprendido foi decidido centralmente, cabendo ao professor o desenvolvimento de “boas aulas” para a adequada aprendizagem dos alunos. Mediante a determinação vertical das competências, habilidades e conteúdos a serem ensinados e a restrição da tarefa docente à mera execução, a partir de materiais de apoio como o “Caderno do Professor” e o “Caderno do Aluno”, o que se constata é o afastamento proposital entre aqueles que “pensam” e “executam”. Observa-se, portanto, a reprodução do ideário pedagógico tecnicista que assolou o Brasil nas décadas de 1960 e 1970, o que fundamenta nossa desconfiança que tal proposição atenda a outras demandas/interesses,

como por exemplo, a legitimação e homogeneização de determinada concepção de educação, a qual tenta fazer com que os professores internalizem “como senso comum uma abordagem profissional que desmembra uma tarefa complexa de ensino em uma série de simples tarefas que mesmo os trabalhadores não qualificados podem executar, isto é, eles têm sido desqualificados” (KINCHELOE, 1997, p. 18).

É visível a ação política e midiática em prol da desqualificação dos professores e para a implementação de reformas estruturais na educação paulista. O representante do sindicato chama a atenção para a proliferação do discurso de que a educação pode ser feita por qualquer pessoa e cita como exemplo o jornalista Gilberto Dimenstein, que divulga com clamor a experiência nova-iorquina⁸⁵. O colunista salienta o fato de que qualquer profissional pode lecionar na rede pública: um advogado pode ministrar aulas de português, um engenheiro, aulas de matemática e assim por diante. Alega que esses profissionais estão credenciados para ensinar, pois se trata de pessoas que possuem um projeto de vida, algo ausente na juventude brasileira. Segundo o representante sindical, a circulação dessas ideias contribui para desqualificar os docentes, chamando-os de corporativos e atrasados. O sindicato também é transformado em alvo pelo jornalista quando afirma ser a APEOESP composta por grupos ligados ao Partido dos Trabalhadores e contrários a experiências que “deram certo”⁸⁶! Com relação à proeminência desses discursos, Carcanholo (2000) afirma que adjetivos são disparados durante a luta pela validação de propostas justamente para desqualificar as propostas contrárias. Historicamente, aqueles que são chamados de “dinossauros” são os que normalmente resistem à “verdade única” produzida pelos neoliberais.

Deslegitimar os professores, a partir do argumento da incompetência, tem sido uma estratégia frequente dos gestores educacionais, raro tem sido o enfrentamento das condições objetivas. Segundo o representante sindical, “*os secretários fogem das questões objetivas de trabalho para avaliar a aprendizagem*”. Os últimos secretários que passaram pela pasta e o atual governador preferem evasivas na hora de explicar o péssimo rendimento escolar, “*ora afirmam que a população é muito grande, então é normal ter analfabetos, ora condenam a migração nordestina, tornando razoável que quando tenha nordestinos em qualquer processo no mundo do*

⁸⁵ Ver, por exemplo, a coluna “O melhor show de Nova York”, publicada no sítio: www.dimenstein.com.br. A Fundação Itaú Social, também, patrocina a divulgação desse projeto nova-iorquino. Ver: <http://p.download.uol.com.br/gd/reformaeducacional.pdf>

⁸⁶ Gilberto Dimenstein não está sozinho nessa empreitada de desqualificação da escola pública. Ver os artigos de Gustavo Ioschpe e Cláudio Moura Castro, no periódico *Veja*.

trabalho, há uma relação direta de queda de qualidade, ou seja, um princípio fascista". Entretanto, o jornalista entrevistado manifesta outra opinião que responsabiliza outros setores da educação, aqueles que formam professores, o que, em síntese, significa a mesma coisa, pois, concretamente, não se realiza uma análise crítica e ampla das condições objetivas e dos fatores que interferem no processo educativo. *"O professor, nesse caso, é mais vítima de todo o processo. Parece que, de fato, ele é mal formado, mas não é que ele quer ser mal formado, a faculdade não parece formar de forma interessante para atuar para as aulas atuais"*.

Na pesquisa sobre a formação docente, Souza (2006) corrobora que as secretarias de educação concebem os professores como mal qualificados e que precisam ser mais bem treinados. Afirma que o fracasso escolar é delegado ao professor, desconsiderando o contexto social e institucional das escolas, por isso, os órgãos executivos de diferentes estados e municípios apostam na formação contínua como panaceia para os males da educação escolar. A pesquisadora avalia que essa estratégia é equivocada porque restringe e simplifica a compreensão do trabalho escolar. As políticas de formação contínua devem existir, mas em consonância com políticas educacionais que enfrentem as mazelas das condições objetivas das escolas brasileiras. A baixa qualidade da educação escolar não é um problema técnico nem se trata de encontrar novas teorias ou novas técnicas de ensino para serem transmitidas aos professores.

Apesar da dedicação e empenho dos professores, é notório que existem problemas no processo ensino-aprendizagem que talvez sejam consequências da formação profissional. Aceita essa premissa, o que nos incomoda é a preferência por uma política formativa restrita à fixação da concepção pedagógica e dos conteúdos presentes na proposta curricular, como se a ação didática pudesse ser resumida à forma como os professores procedem no trato com os conteúdos de sua disciplina. Sendo assim, não podemos negar a existência de indícios de consolidação de uma determinada Pedagogia "unificada" a partir da legitimação de determinados objetivos, conteúdos, metodologias, formas de avaliação, naturalizados como estágios do processo "evolutivo" da Pedagogia e da didática. "Neste discurso, os professores são destituídos de poder porque são efetivamente eliminados do processo ativo de descoberta e disseminação do conhecimento. Em vez disso, eles são relegados a um papel passivo de consumidores de conhecimento de produtos pré-digeridos da ciência educacional" (KINCHELOE, 1997 p. 28). A desqualificação dos professores e a argumentação da "incompetência" têm sido os instrumentos dessa política educacional e formativa.

Segundo Sarti (2008), criou-se um discurso de deslegitimação docente, pelo qual os professores são julgados incompetentes para lidar com a inovação, resistentes e descompromissados. A universidade tem endossado um processo de expropriação dos saberes e deslegitimando os fazeres dos professores, ao mesmo tempo em que se constitui como autoridade no campo educacional. O discurso acadêmico tem assumido uma função de normalização e controle, por meio de dispositivos como cursos de formação contínua, concursos de seleção, propostas curriculares, avaliações externas, avaliação de professores temporários, provas para a evolução na carreira etc.

Os professores têm assumido o lugar do “morto” como em um jogo de baralho. Eles não são envolvidos na produção de seu novo lugar profissional. A comunidade científica tenta convencer os professores a alterar os seus referenciais para a organização da prática pedagógica, sob a égide do discurso científico, inovador e verdadeiro. Mesmo ocupando o lugar de “morto”, os professores podem ressignificar os saberes acadêmicos a partir dos saberes da experiência. Os professores devem estar, de fato, no jogo, “jogando com as suas cartas” (SARTI, 2008).

Embora a política educacional da SEE/SP tente colocar os professores numa posição passiva, protagonizando o papel de “morto” frente ao processo educativo, uma parcela de professores não assumiu a passividade, rejeitou a política formativa ao não se inscreverem ou abandonarem o curso “A rede aprende com a rede”. Alguns, inclusive, encontraram como forma de resistência à Pedagogia imposta, a participação de iniciativas de formação que rejeitam os pressupostos da proposta curricular.

5.4. A tradição na política formativa da SEE/SP: A individualidade *versus* a coletividade.

Vislumbramos no capítulo anterior que a rede estadual foi palco de inúmeras políticas formativas, que num contexto de continuidade e descontinuidade sofreram alterações de acordo com alternância na gestão da SEE/SP e o contexto histórico, político e social. A política formativa nas últimas duas décadas ancorou-se na oferta de cursos optativos que valorizavam os conhecimentos específicos da profissão docente. Ao mesmo tempo, observou-se que foram ignoradas outras formas e possibilidades de ações formativas. O representante sindical crê que esse processo de descontinuidade de diferentes propostas formativas não é aleatório: *“Acho que essa miscelânea é proposital, acho que o governo de São Paulo patina há algum tempo na*

política de formação”. Entre os fatores que provocam esta miscelânea estão a pressão exercida pelos diversos grupos sociais, a estrutura organizacional da rede estadual e a falta de tradição de formar em serviço. “*Como eu estou na rede desde 1989, o que a gente percebe são várias iniciativas que dialogam com essa precariedade*”. Por isso, “*não existe uma política de formação, existem alguns arroubos. Parece-me, um pouco, depender de quem está à frente da SEE/SP, que acredita mais nisso ou naquilo, mas muito desarticulado*”. Em outras palavras, o sindicalista denuncia que a política formativa está amarrada com as políticas de governo de partido ou até com projetos pessoais e não com uma política democrática de Estado. Isto significa que ficamos à mercê daqueles que ocupam posições privilegiadas nos órgãos executivos da SEE/SP.

Os entrevistados lembraram algumas das políticas de formação oferecidas nas últimas décadas, das quais participaram e fizeram suas análises. O representante sindical destacou duas iniciativas: “*o curso do Lien’ Chi, uma ginástica de caráter calmante, que é uma coisa muito modista, imediatista, descontextualizada. E outra, que pareceu ser um pouco mais rigorosa do ponto de vista teórico, em que pese que eu discorde da proposta, foi uma formação com o Go Tani*⁸⁷, *na abordagem desenvolvimentista, que você pode até questionar a abordagem, mas não pode negar que é uma das abordagens metodológicas da Educação Física*”.

Na sua visão, estas ações formativas foram estanques, de caráter político duvidoso e não contribuíram para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula. Neste sentido, avalia que a SEE/SP enxerga de forma “*stricto sensu*” a questão do trabalho em sala de aula, por isso afirma que “*é inconcebível, do ponto de vista da rede, me parece, uma formação que não seja desse caráter aligeirado*”. O sindicalista defende que a política formativa precisa dialogar com as escolas, com os professores e com as comunidades escolares, por isso denuncia que a organização dos programas de formação segue critérios pouco claros e podem estar atendendo aos interesses de entidades privadas.

A partir de outro ponto de vista, a diretora de escola analisa a política de oferecimento de cursos estanques. Ela crê que apesar de isolados, esses cursos foram uma possibilidade interessante de atualização. Lembrou dos cursos de 30 horas que a CENP oferecia em parceria com a Universidade de São Paulo (USP). “*A CENP abria vagas nos cursos da USP*

⁸⁷ Professor responsável pelo desenvolvimento de um curso de formação contínua para os professores de Educação Física da Rede Estadual.

com os professores da casa: A aprendizagem motora do voleibol, a aprendizagem motora do basquetebol, do handebol...”. Ela fez uma avaliação positiva desses cursos que foram oferecidos na década de 1980, naquele período, atuava como professora de Educação Física. Os cursos eram ministrados diretamente com os formadores, que eram professores e pesquisadores da USP. Segundo ela, estas foram as melhores experiências formativas ofertadas pela rede, ou seja, aquelas que mais a ajudaram a refletir e a modificar a sua prática pedagógica. *“Eu aprendi muito mais nos cursinhos que fiz de 30 horas na USP em convênio com a CENP, todo sábado e domingo, eu estava lá, era maravilhoso, eu aprendi muito nesses cursinhos do que nos três anos de faculdade”*. Sem questionar a qualidade desses cursos, é bom sinalizar que os cursos de curta duração tendem a aproximar-se da prática profissional, o que induz uma avaliação positiva, visto que eventos desta natureza discutem questões práticas do dia-a-dia, o que pode trazer uma sensação de utilidade e de aprendizagem eficaz. Embora o oferecimento de cursos pelas universidades possa ampliar o debate teórico acerca de questões que permeiam a escola ou provocar reflexões sobre a prática, trata-se de ações formativas pontuais, sem maior diálogo com as escolas. Souza (2006) refuta os processos clássicos de formação contínua, como pequenos cursos, seminários, conferências, vivências e similares. Segundo levantamento realizado pela pesquisadora, tais estratégias formativas revelaram quão limitados são os impactos dessas atividades na qualidade do ensino. Concordamos com a pesquisadora que os processos formativos precisam focar na escola e não nos professores, portanto, os conteúdos das ações formativas devem partir das demandas das escolas e não selecionados por critérios que desconsideram o contexto, como fazem os pesquisadores das universidades e os assessores da SEE/SP.

Como denuncia a diretora de escola, uma política de formação baseada no acúmulo de certificados associada a uma carreira que progride de acordo com a quantidade de cursos, pode levar a uma formação do tipo bancária, na qual o professor realiza a ação formativa se receber algo em troca. Segundo ela, os professores não vislumbram as experiências formativas como uma possibilidade de ampliação de conhecimentos. O professor sempre argumenta quais serão os benefícios: *“vai contar para evolução, são quantos pontos, vou ser dispensado da aula, é no meu horário de aula”*. Todavia, é justificável esse comportamento docente, visto que, historicamente, essa sempre foi a regra do jogo. De fato, os professores participam das ações formativas por vários motivos: aperfeiçoamento, certificação, evolução funcional, entre outros.

A diretora de escola também não aprova o atual programa formativo “Bolsa-mestrado”, pois, segundo ela, não consegue enxergar mudanças substanciais nos professores participantes. Considera o investimento alto para o retorno que tem observado na escola. Os professores não têm alterado significativamente sua prática pedagógica e, ainda, denuncia que o programa não tem contribuído para mudanças nos projetos pedagógicos das escolas. Na verdade, *“o professor da rede está aproveitando isso em benefício próprio e não em benefício na rede”*, pois, geralmente, ao final do curso, o professor *“dá um pé, se exonera e vai à universidade”*. Antes de recriminar os professores, precisamos compreender os motivos que alimentam esse processo migratório das escolas públicas para as universidades particulares. Os professores com qualificação certificada têm buscado outros espaços onde são mais bem remunerados ou possuem melhores condições objetivas de trabalho. Segundo Bauman (2001), na modernidade líquida, os projetos de longo prazo, a fé e o progresso estão combalidos. Esses elementos são fundamentais para que as pessoas comprometam-se em projetos que almejam mudanças duradouras. A descrença, aliada ao individualismo, gerou um movimento que empurra as pessoas para a busca de lugares melhores para se viver ou trabalhar, abdicando da construção de percursos que modifiquem a realidade social de origem. A migração compulsória na busca por um lugar melhor é uma característica contemporânea, sendo que as facilidades provocadas pelos atuais meios de transporte, também, contribuem para o processo migratório. Exemplo de fácil constatação é o aumento do número de imigrantes que procuram uma vida mais digna nos países ricos. Na microesfera da educação escolar não é diferente, observa-se que os professores não satisfeitos têm buscado alternativas instantâneas como remoção de escola, designação em funções administrativas ou migração para o ensino superior.

A pesquisadora, por sua vez, citou o programa “Teia do Saber”, que licitava cursos junto a instituições privadas durante a gestão de Gabriel Chalita na SEE/SP. Segundo ela, apesar dos conteúdos dos cursos serem selecionados pela SEE/SP, a qualidade do serviço era bastante questionável. Quando o oferecimento do curso de formação é disputado por licitação de menor preço, não há como visar à qualidade. Segundo ela, menor preço significa pior qualidade. Tanto que, algumas instituições privadas de qualidade duvidosa venceram algumas das licitações. Na sua visão, o erro está em usar a mesma legislação que licita pontes e viadutos para licitar formação de professores.

Conforme discutimos no capítulo anterior, a partir do final da década de 1990, a CENP deixou de assumir, paulatinamente, a política de formação contínua de professores. Seus quadros foram reduzidos e tornou-se uma entidade gestora dos programas formativos elaborados por instituições externas. Tal modelo de gestão aproxima-se dos modelos neoliberais de qualidade total, nos quais o poder público assume apenas um papel regulador. Segundo a pesquisadora, desde a época da Rose Neubauer, a SEE/SP aposta na importação de um modelo empresarial para a gestão da escola e da própria Secretaria. Ela recorda que, na época, a secretária entregou à Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade (FEA-USP) e não à Faculdade de Educação (FE-USP) a elaboração de um curso de gestão escolar que foi oferecido aos diretores, vice-diretores e professores-coordenadores. Trata-se de um forte indício sobre a concepção de gestão que passou a vigorar.

Os depoimentos e as análises supracitadas sustentam a afirmação que existe uma tradição de política de formação “descontínua” de professores, a qual toma contornos de acordo com as pessoas que ocupam os cargos de maior importância dentro do governo estadual e da SEE/SP. A política formativa parece nunca dialogar com a escola. Sempre com programas e formadores exteriores à rede, onde as universidades oferecem conteúdos sem perguntar aos professores e às escolas o que lhes é necessário. Ao longo da história, a universidade tornou-se autoridade educacional, o que a legitima a produzir discursos sobre a escola, apesar de nem sempre conhecê-la a fundo e não ser sua representante. Todavia, seus discursos são referendados. Souza Santos (2008) lembra-nos que a educação escolar moderna e burguesa é uma instituição social criada para legitimar a cultura de um grupo social (modelo econômico, formas de explicar o mundo, costumes e hábitos). A ciência moderna, com base na argumentação e prova por meio de métodos específicos, referenda uma determinada explicação da realidade social. Sob essa perspectiva, a universidade é o local onde se produz ciência, isto é, produtora dos conhecimentos válidos na sociedade contemporânea. Como local legitimado, ela assume a tarefa de formar professores para o ensino da ciência moderna e de seus métodos. Isto significa formar os professores para serem disseminadores e legitimadores de uma determinada forma de conceber o mundo. De certa forma, criou-se uma hierarquia e uma dependência entre escola e universidade. Como os professores não são “produtores de conhecimento”, são posicionados na condição de receptores daquela que se intitula a “dona” do saber legítimo, a universidade. Talvez seja por isso

que os depoentes, com exceção do representante sindical, sugerem a universidade como parceira indispensável para realizar as ações formativas.

O representante sindical considera que a política de formação contínua da rede estadual paulista “*é praticamente inexistente*”. As ações são muito precárias, “*não é uma política de formação*”, pois “*despreza os professores que não têm a jornada que possa cumprir os três HTPCs semanais, não prevê que o projeto político-pedagógico esteja no centro, ela não prevê que a gestão democrática, que é um princípio consagrado na LDBEN, também deve permear a política de formação*”. O sindicalista defende uma política formativa em que a escola seja o centro decisório. De lá deverão partir as necessidades e os questionamentos que motivem o processo formativo. Ele defende que a formação seja feita *in loco*, na própria escola ou por pessoas da própria escola. Relatou que a sub-sede sindical em que trabalha costuma valorizar os saberes daqueles que estão na prática: “*nós aqui em São Miguel temos uma experiência muito interessante, quando trabalhamos a formação, sempre buscamos trazer as pessoas que estão no próprio lugar, no sindicato nós temos essa experiência*”. É com base nessa experiência que o representante sindical considera não existir uma política formativa na SEE/SP.

A pesquisadora compartilha dessa visão. A SEE/SP ignora os horários coletivos na escola como espaços para a formação contínua, tornando-os um momento para socialização de informes sobre os projetos da SEE/SP e das Diretorias de Ensino. A pouca ou nenhuma importância dada aos horários coletivos foi expressa, segundo ela, pelo movimento que o estado de São Paulo encabeçou para “melar” a lei que garantiria uma jornada mais digna aos professores, ou seja, o governador José Serra, sob alegações econômicas, exerceu pressão política para barrar a legislação que garantiria 1/3 da jornada do professor para atividades de planejamento, formação e avaliação do processo educacional⁸⁸. Isto demonstra que a SEE/SP reforça a posição evidente de conceber o professor como reprodutor de conceitos e conhecimentos selecionados previamente pelos órgãos centrais ofertados em programas formatados. Além disso, não reconhece os horários coletivos como espaço para a formação e para organização dos projetos pedagógicos da escola.

Na perspectiva da pesquisadora, a SEE/SP ignora a importância da coletividade para a construção de uma educação escolar de qualidade. Existem relatos de escolas que realizam

⁸⁸ Ver reportagem “São Paulo agora diz que lei federal da educação é inconstitucional” publicada na Folha de São Paulo de 09/10/2008

projetos interessantíssimos, mas não socializam com a rede devido ao receio de serem cerceadas pela administração central e encontrarem barreiras para prosseguir com suas iniciativas. Vale a pena mencionar que não há ocasiões específicas promovidas pela SEE/SP para que os professores socializem as experiências pedagógicas que foram significativas para o processo ensino-aprendizagem. Observamos que, no sítio da SEE/SP, são reportadas experiências pedagógicas que coadunam ou, pelo menos, não colidem com as concepções defendidas pelos dirigentes da pasta. De acordo com a pesquisadora, existe uma cobrança para que sejam implementados somente os projetos autorizados pelos órgãos centrais. A falta de investimentos em ações coletivas permite-nos inferir que a SEE/SP prefere apostar nas iniciativas individuais, isto é, com o professor buscando as ações formativas para os problemas contemporâneos. Tal perspectiva alinha-se com o discurso contemporâneo, no qual o professor torna-se agenciador da sua própria formação, neste caso, para atender aos objetivos e às finalidades que a SEE/SP impôs para rede estadual paulista.

Já o sindicalista defende outra posição. Para ele, os professores devem ser concebidos como intelectuais orgânicos, na concepção de Gramsci *“como pessoa que produz conhecimento, portanto reelabora sua prática e aí produz um conhecimento novo e reelabora sua prática e de maneira dialética ele se constrói”*. A postura de intelectual favorece a compreensão das escolas como espaços imersos “em questões de poder e controle, nos quais os saberes ensinados e aprendidos, a metodologia adotada, as práticas de linguagem, as relações sociais estabelecidas e os valores veiculados são instrumentos efetivos na difusão e aceitação de formas particulares de vida social” (MOREIRA, 2001, p. 13). Isso significa reconhecer que o conhecimento não é produzido pela ciência que se intitula neutra. Os conhecimentos são produzidos nas relações de poder, de etnia, gênero, raça, entre outras marcações identitárias. De acordo com Moreira (2001), a escola deve assumir um posicionamento crítico frente à realidade social, isto significa formular projetos pedagógicos voltados para os interesses dos grupos subordinados que atende e refletir sob sua responsabilidade e sua forma de atuação. Assim, é preciso reconhecer o processo educativo como um ato eminentemente político.

Os neoliberais apresentam-se como neutros para sugerir teorias de ensino e práticas pedagógicas universais, plenamente compatíveis com o modelo econômico capitalista e com os valores e as características culturais dos grupos dominantes. Por exemplo, o respaldo de especialistas da universidade na proposta curricular e no curso de formação à distância é um

símbolo da neutralidade que pretende tornar legítimo o processo de unificação curricular e formativa.

A pesquisadora também defende que o professor deve constituir-se como um ser pensante e criador de sua prática pedagógica. Concordamos com nossos depoentes acerca de uma política voltada para a formação de intelectuais críticos, viabilizada através de diversas práticas formativas. “A categoria ‘intelectual’ permite que se repense e se reestruture o trabalho do professor, oferecendo a base teórica para que esse trabalho não seja entendido como meramente técnico, nem muito menos como limitado à execução de planejamento elaborado por terceiros” (MOREIRA, 2001, p. 12). Segundo a pesquisadora, a padronização de técnicas, conteúdos e métodos já atinge os docentes do ensino superior. As grandes corporações educacionais contratam professores com base em ementas previamente elaboradas que deverão ser seguidas atentamente, realizando atividades elaboradas por terceiros com seus alunos. Por isso, defende que o problema já começa na formação inicial: como um formador de professores que apenas executa poderá estimular a formação de um professor pensante?

Moreira (2001) argumenta que o processo de tornar os professores intelectuais transformadores é facilitado quando os professores que os formam também atuam como intelectuais. “Os intelectuais orgânicos, na concepção de Gramsci, podem eliminar a lacuna que distancia as instituições acadêmicas das questões e realidades práticas da vida cotidiana” (GIROUX e MCLAREN, 2001, p.127). Esses argumentos permitem questionar as políticas formativas restritivas que valorizam somente os conhecimentos e os saberes específicos da profissão e do componente curricular, ou ainda pior, políticas que se baseiam apenas nos conteúdos previstos numa proposta curricular.

De acordo com o sindicalista, uma política de formação começa com professores estimulados, “*tendo uma profissão respeitada com valorização social*”. Para tanto, é preciso começar com uma coerente jornada de trabalho. Em outras palavras, não há qualquer possibilidade de formarmos professores intelectuais críticos ou transformadores na ausência de condições mínimas. A pesquisadora corrobora afirmando que o professor não pode ficar o tempo todo em sala de aula, ele precisa de tempo para ler um livro, ir ao teatro, discutir com a comunidade, participar do sindicato, entre outras vivências exteriores à escola. Segundo a proposta da APEOESP, o professor deve ser contratado em dedicação exclusiva (40 horas

semanais) com um salário digno⁸⁹. O sindicato reivindica que a jornada do professor seja distribuída da seguinte forma: 20 horas de trabalho pedagógico com os estudantes, 10 horas em formação contínua, que pode ser ofertada por uma universidade pública ou pela própria SEE/SP e 10 horas para organização da prática pedagógica e para vivências culturais, sociais ou acadêmicas como leitura, cinema, teatro, exposições etc. Apesar de propor ações formativas em ambientes não-escolares, o sindicalista reforça que *“essa formação deve ter um pé na escola que é onde estão os fenômenos de relação”*.

Como se nota, o sindicalista não vislumbra o sucesso de políticas formativas pensadas e elaboradas centralmente. Segundo ele, não existe a possibilidade de oferecer uma ação formativa igual para todos dentro de uma perspectiva democrática: não dá para fazer *“dois hambúrgueres, alface, queijo e molho especial”* para todo o estado de São Paulo. *“O menino no pontal do Paranapanema que abandona a escola porque vai trabalhar na lavoura de laranja por mais que ele também seja oprimido é diferente do jovem que sai 11 horas da noite da escola e vai comercializar entorpecente nas vielas e nas periferias de São Paulo”*. Ambos estão numa situação de risco social, mas são completamente diferentes, diante das características daquilo que os expõe. Dessa forma, o sindicalista enxerga que os professores possuem necessidades formativas bem diferentes, de acordo com a comunidade que a escola atende. Enfim, afirma que, apesar da precariedade, a SEE/SP não é *“incompetente, ela tem muito nítido o que ela quer”*. Recentemente, eles *“foram colando os professores na escola com a política de remuneração por desempenho, usando o instrumento de Skinner do “queijinho”, dá o queijinho e o cara saliva”*. Na sua visão, algumas ações implementadas denotam a plena consciência do que se está fazendo: 1) a retirada do poder do Conselho de Escola para eleger e avaliar o professor-coordenador, transferindo essa decisão para o diretor com anuência do supervisor, ou seja, uma pessoa sustentada politicamente para fazer os embates; 2) a proposta curricular e os cadernos do professor no formato de “cartilhas”; 3) as avaliações externas associadas às cartilhas e à remuneração do professor. Em outras palavras, a SEE/SP tem um projeto de sociedade e de educação muito bem estabelecido, no qual *“a formação é pá de cal”*.

⁸⁹ Hoje a categoria reivindica o piso calculado pelo DIEESE (Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos)

5.5. Curso “A rede aprende com a rede”

Segundo integrantes da SEE/SP, a pasta criou o curso “A rede aprende com a rede” no formato a distância, com a utilização de ferramentas tecnológicas, sustentada pela necessidade de atender ao maior número possível de professores em um prazo determinado. A solução encontrada consistiu em um curso por meio de videoaulas e fóruns. No formato *streaming*, foram criadas as videoaulas com os autores da proposta, gravadas e disponibilizadas numa ferramenta da internet, pela qual os professores puderam acessar os conteúdos durante um determinado período, sempre fora do horário de trabalho. Durante o curso, os participantes assistiam uma videoaula e podiam, durante 15 dias, enviar comentários para os fóruns mediados pelos PCOPs⁹⁰. Ao todo, o curso contou com quatro videoaulas e uma avaliação final composta por questões a respeito do conteúdo desenvolvido. Nas palavras do assessor 1: *“A videoaula foi uma alternativa, para possibilitar o acesso direto aos próprios autores dos materiais de apoio e da proposta curricular de maneira diferente, não escrita, falando um pouco sobre essa proposta, dando exemplos, trazendo referenciais, imagens, sons, o que é uma grande diferença quanto aos textos lidos”*.

Segundo assessor 2, o fórum virtual foi um espaço destinado para o professor discutir, tirar dúvidas, enviar experiências ou fazer críticas, mediado pelo PCOP pertencente à Diretoria de Ensino da região. Concomitantemente, os PCOPs discutiram com os autores da proposta, por meio de videoconferências e fórum exclusivo, ou seja, os autores da proposta e a CENP discutiram os conteúdos do curso com os PCOPs que, por sua vez, discutiram os conteúdos do curso com os professores.

Se por um lado, as videoaulas permitiram o acesso virtual direto com os elaboradores da proposta curricular, por outro lado, tal política restringiu o contato direto entre os professores da rede. Interpretando a utilização da EaD na formação docente, Brzezinski (2008) avalia que, contrariando o desejado, a modalidade, em vez de um procedimento complementar, transformou-se em substitutivo. Se o propósito era discutir melhor os materiais curriculares com os professores da rede, por que não foi empregada outra estratégia? Afinal, mesmo que a tecnologia da EaD “democratize” o acesso, a sistemática utilizada limitou a interatividade entre os participantes do curso. Talvez a intenção fosse evitar justamente a interação. O assessor

⁹⁰ Professor Coordenador da Oficina Pedagógica.

assume que as políticas educacionais recentes têm afastado a CENP dos professores da rede estadual: *“Em função destas políticas de governo, de certo modo, nós estamos um pouco distantes dos professores. Antes, você tinha um acesso mais próximo ao professor, agora não, está um pouco mais distante, não pode tirar o professor da sala de aula para a formação continuada, os cursos são fora do horário de serviço”*.

A diretora de escola não concorda com a formação de professores via videoaulas, pois não permite que o professor entre em contato com a prática, *“o professor precisa arregaçar a manga e tem que participar, o professor dando uma técnica diferente com tal conteúdo e ele fazendo porque só assim ele terá confiança para fazer com seus alunos”*. Apesar das inovações tecnológicas, os mecanismos de interação virtual ainda não conseguem produzir situações semelhantes ao contato real. Também, temos clareza que nas políticas educacionais de cunho tecnicista, como esta que vem sendo desenhada, se entende que a comunicação e a interação entre os professores da rede seja desnecessária. Pelo contrário, os tecnicistas preferem o isolamento, estratégia frequentemente utilizada por quem deseja o controle total das ações. Entretanto, o tecnicismo educacional não pode enfrentar e controlar as características, cada dia mais evidentes, dos fenômenos contemporâneos como *“a complexidade, incerteza, instabilidade, singularidade e conflito de valores”* (GIMENO SACRISTÁN e PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 360).

De certa forma, observamos que a SEE/SP reverbera o discurso hegemônico de que, na atualidade, a melhor alternativa para propiciar formação contínua aos professores é a EaD. Em outras palavras, depois que se criaram tais mecanismos, a própria secretaria fez proliferar a visão de que encontrar-se presencialmente é inútil, caro e improdutivo. A formação a distância, nesse formato, apresenta-se mais benéfica ao capital do que aos professores. Do ponto de vista econômico, a formação a distância gera um aumento da produtividade, via aumento do capital constante (uso da tecnologia) com redução do capital variável (recursos humanos), conforme salientado por Marx (1983). Sob a lógica neoliberal, a *“mais valia”* gerada na formação pode ser desviada para o investimento em outros setores, muitas vezes, já ocupados pela iniciativa privada, como por exemplo, a terceirização de serviços como merenda e limpeza.

Há divergências quanto à responsabilidade pela decisão de oferecimento de um curso de formação à distância. Segundo o assessor 2, a opção pelo formato via web foi uma orientação e uma decisão política da equipe que estava na gestão da Secretaria. Argumentou-se que Maria Helena, ex-secretária, e a Maria Inês Fini, assessora de currículo do gabinete da

secretária, são pessoas com larga experiência na lida com programas de formação a distância e influenciaram decisivamente. Outro fator decisivo foi a opção político-administrativa de evitar que o professor deixasse a sala de aula para participar de ações formativas. De acordo com o assessor, a formação fora do horário de trabalho era uma reivindicação antiga dos diretores da rede estadual. Contrariando seu colega, o assessor 1 afirmou que a opção por um curso a distância foi uma decisão conjunta entre a CENP e o gabinete da secretária, cuja equipe de currículo fez a mediação entre as intenções oficiais e as experiências de formação da CENP. Portanto, segundo ele, o diálogo acontece o tempo todo, *“a proposta vinha de um lado, rebatia do outro, ia, voltava, sempre verificando quais eram as possibilidades reais, mas, às vezes, a gente levava esta ideia e não era possível operacionalizá-la. Então, volta, volta para a prancha, redesenha, vai, volta, vai, volta”*. O assessor reconhece que o curso em questão gerou uma disputa política entre as ideias da CENP, do gabinete e as possibilidades de operacionalização. Apesar de um dos assessores defender uma coparticipação da CENP na decisão pelo formato do curso, avaliamos que é pouco provável esta pseudo-democratização decisória. Até porque, com o esfacelamento da CENP desde a última década, não é raro a equipe nela alocada tomar ciência das “novas” políticas educacionais pelos meios de comunicação de massa⁹¹. Como vimos no capítulo anterior, a CENP deixou de ser um órgão propositivo há algum tempo.

Além disso, a diretora de escola confirma a informação de que a política atual é oferecer a formação sempre fora do horário de trabalho. Agora, *“vem tudo na forma de convite, fora do horário de trabalho”*. O problema é que *“se é um convite fora de aula, ninguém faz”* porque é preciso lembrar que *“a grande maioria da rede é mulher, é casada, tem filho, leva filho no médico, tem a casa para cuidar, o marido... como ela vai à tarde [na capacitação] se ela da aula de manhã? E tem todos esses afazeres e acha que é mal remunerada pela manhã que ela passa aqui [na escola]”*. Posicionando-nos sobre o assunto, apontamos a necessidade do professor possuir uma jornada que contemple uma carga horária destinada à formação em serviço, visto que compreendemos que a formação contínua é obrigação do poder público. Tomando como referência as recentes políticas meritocráticas, inversamente ao proposto, a SEE/SP parece entender que a formação permanente é obrigação do indivíduo, sendo função do poder público apenas fiscalizar por meio de avaliações externas.

⁹¹ Destacamos que no dia da entrevista com um dos assessores, o secretário Paulo Renato lançava o projeto da Escola de Formação de Professores. Quando indagado sobre o assunto, o assessor informou que sabia apenas o que foi publicado nos jornais e na internet.

Segundo o assessor, o curso almejou não apenas uma discussão teórica dos fundamentos das propostas curriculares. Buscou explicitar qual era a concepção que as fundamentava, como cada componente distribuiu os conhecimentos ao longo do percurso escolar, como tais propostas refletiriam na dinâmica da sala de aula, quais metodologias que subsidiariam o trabalho do professor nessa perspectiva. Além disso, segundo o assessor, o curso serviu como um diagnóstico para identificar as principais dificuldades da rede e suas origens, como por exemplo, se as dificuldades foram geradas pela novidade do documento curricular ou por seus conteúdos serem incompatíveis com a sala de aula. A fala proferida pelo assessor denota que a elaboração da proposta curricular ocorreu de forma central e totalitária. Se o curso “A rede aprende com a rede” previa o diagnóstico das dificuldades dos professores, tudo leva a crer que a SEE/SP não considerou as características da rede estadual para produzir o documento, bem como, não houve contribuição dos professores a partir da discussão de uma versão preliminar da proposta. Quanto aos objetivos do curso, o assessor afirma que na equipe de Educação Física foi consensual a intenção de desvelar o que seriam conteúdos a partir de habilidades e competências, promovendo o entendimento da concepção de área de Educação Física apresentada na proposta, visando dar os primeiros passos na tentativa de esclarecer o professor do que está sendo posto, apresentado.

Para além do discurso floreado, a intenção do curso, de fato, foi explicar aos professores uma proposta curricular elaborada pelos especialistas da universidade, tanto que, na versão 2009 do curso, foram utilizadas as mesmas videoaulas, isto é, a ideia é reforçar a implementação do documento curricular. Retomando as palavras da professora depoente, a SEE/SP entende que os professores não possuem uma formação suficiente para ler, compreender e executar a proposta curricular e as situações didáticas expressas nos “Cadernos do professor”, por isso, a necessidade de um curso específico para explicar o documento. Ainda mais, é extremamente contraditório afirmar que curso é um mecanismo de diagnosticar, principalmente, quando se seleciona um formato em que a interação é limitada e os órgãos centrais colocam-se distantes da rede. Reforça-se aqui que a SEE/SP discursa os propósitos de suas políticas educacionais, todavia, constata-se que, de fato, escamoteia a verdadeira intenção, que seria emplacar a proposta curricular a qualquer custo. Infelizmente, o engodo parece ser uma prática recorrente da secretaria estadual. Observa-se inconsistências nas falas dos assessores da SEE/SP, os argumentos apresentados não sustentam as políticas em curso, o que demonstra que não existe

interesse da administração em explicitar à população e aos professores, o projeto educativo que está em jogo.

A diretora de escola confirmou que a intenção do curso “A rede aprende com a rede” foi explicar a proposta curricular. A partir dos relatos dos participantes, afirmou que os conteúdos foram “*bem a síntese dos cadernos*”, “*eles acharam muito repetitivo em relação à apostila*”. Os professores tinham outras expectativas. “*Quando eles se inscreveram no curso, eles acharam que seria um curso diferente com novas propostas. E foi um curso como as capacitações da DE*”. Além da repetição dos conteúdos, que estão nas apostilas, constata-se que houve uma decepção quanto à qualidade do curso. Denota-se que a comparação do curso às capacitações da DE tem um caráter pejorativo, visto que é notória a decepção dos professores, coordenadores e diretores acerca das ações formativas oferecidas pelas Diretorias de Ensino.

Um curso a distância com base em videoaulas e fóruns comporta uma formação de natureza centralizadora, pois são ínfimas as possibilidades de interação e interferência dos participantes. Assim formatados, os cursos a distância parecem pertencer a um movimento hegemônico contemporâneo de desqualificação do espaço social como contexto de interação. A diretora de escola concorda com as facilidades que um curso a distância *on-line* pode proporcionar, contudo, critica a postura de coadjuvante do professor em ações formativas dessa natureza. “*É mais prático on-line? é mais prático. Mas o professor também só assiste e não vai para o concreto fazer, ele tem que fazer, participar, só exercitando, ele vai poder estar seguro para conseguir fazer diferente*”. Concordamos com o posicionamento da diretora, entendemos que o professor deve ser protagonista do seu processo formativo, ou seja, os encontros de formação podem proporcionar a apresentação das práticas pedagógicas pelos professores para análise de seus pares, leitura e discussão de teorias de ensino, ocasião para rever, atualizar e aprofundar conteúdos, entre outras possibilidades que favoreçam análises e novas interpretações do processo educativo, funções da escola, conteúdos de ensino etc. Porém, que não se confunda esta perspectiva com aquela que responsabiliza individualmente o professor pela sua própria formação.

Os argumentos a favor de cursos a distância, em geral, estão de acordo com a ideologia neoliberal. “Só depende da sua iniciativa e da sua disciplina”, “você deve ser o gerente de seu tempo de estudo”, “Outros profissionais que não são professores preparam os materiais e os conteúdos e deixam mastigados aos alunos”. Estes discursos, proferidos pelos defensores

dessa modalidade de ensino, indicam um processo de individualização, em que cada pessoa é responsabilizada pela própria formação. O curso de formação a distância “A rede aprende com a rede”, oferecido pela SEE/SP, apresenta indícios que corroboram com o processo de simplificação e mercantilização da formação de professores.

Documentos do Banco Mundial, desde a década de 1990, apontam para a necessidade imperativa de oferecimento de cursos de aperfeiçoamento para garantir a formação de professores capazes de formar pessoas que possam contribuir para a “nova” economia. Após a exigência e a regulamentação do aperfeiçoamento profissional dos professores (BRASIL, 2006), o Banco Mundial aparece como importante financiador de projetos de formação à distância. A consonância com os projetos do referido banco reforça nossas denúncias que o aparato tecnológico, da forma como está sendo utilizado, associa-se aos interesses do mercado.

Sob os argumentos de atender aos trabalhadores que não possuem tempo para continuar os estudos, a educação a distância legitimou-se no cenário formativo atual. Segundo Gatti (2008), a partir desses argumentos, a educação a distância tornou-se uma modalidade muito valorizada em função da velocidade e flexibilidade. Existem dúvidas sobre a qualidade do processo formativo realizado nesses moldes, tanto que o governo federal⁹², por meio de portarias e decretos, tem regulamentado sua oferta, principalmente, quando as iniciativas provêm das instituições privadas ao nível de graduação e pós-graduação *lato sensu* (GATTI, 2008). Contudo, a autora destaca que essa tem sido a principal modalidade escolhida nas esferas federal, estaduais e municipais⁹³. Em sua opinião, os governos deveriam investir seus orçamentos na ampliação de vagas nos cursos regulares em instituições públicas, ao invés de comprar pacotes de formação a distância oferecidos pela iniciativa privada.

Silva Júnior (2003) radicaliza e afirma que a formação a distância, geralmente, apresenta-se como uma prática instrucional, mediada pelo “barato e acessível sistema tecnológico” com foco na cognição, geralmente, sustentada por aportes teóricos do “aprender a aprender” e da “Pedagogia das competências”. Esse contexto sugere um horizonte de possibilidades orientado pela racionalidade mercantil, ou seja, tal modelo formativo é ideal para tornar-se um produto vendável sob a lógica neoliberal. De fato, o sujeito é colocado numa

⁹² Por meio da portaria MEC n. 4.631 de 2004; do decreto n. 5.773, de 9 de maio de 2006; e das portarias MEC n.1 e 2, ambas de 10 de janeiro de 2007 (GATTI, 2008).

⁹³ Confirma-se a afirmativa de Gatti (2008) no Censo do Ensino Superior (2009) realizado pelo MEC/INEP, no qual verifica-se a expansão desenfreada de cursos de EaD na última década.

posição passiva, em plano secundário, sem a possibilidade de entrar em conflito, contestar, contradizer ou tensionar, além de distante da realidade social.

5.6. A quem cabe a responsabilidade pela formação?

Presenciamos um discurso contemporâneo hegemônico que aponta para responsabilização dos indivíduos pelos problemas da sociedade. Tal discurso, que coaduna com os ideais neoliberais, responsabiliza o indivíduo e escamoteia uma parcela importante de responsabilidade da sociedade civil e do poder público. Pelas representações postas em circulação no presente estudo, observamos que a responsabilização individual parece estar incorporada por alguns sujeitos, inclusive, quanto à formação inicial e contínua de professores. A professora afirma que os docentes pararam de estudar e isso traz problemas para o trabalho pedagógico na escola. *“Tem um grande equívoco do professor, que se limita ao que ele aprendeu e nada mais, quer dizer, o campo ficou fechado, eles não conseguem abrir um leque de coisas, de atividades, meu... parou no tempo naquilo que a faculdade ensinou e acabou”*. Ela considera que, no caso específico de Educação Física, esta questão é mais agravante *“uma boa parte parou no tempo e não se especializou, não fez mais nada a não ser a faculdade e acredita que a aula de Educação Física é vôlei, basquetebol, handebol e futebol”*. Por isso, defende que os problemas de prática pedagógica se resolvem *“com a mudança de atitude do profissional, você pode ter o caderno e continuar soltando a bola. Você tem que correr atrás de formação, de estudar por conta de fazer outras coisas”*. Constata-se que, no seu julgamento, os professores que não desenvolvem práticas pedagógicas adequadas na atualidade são aqueles que, no passado, não “correram” atrás da sua formação.

Idêntica noção é apresentada pelo representante da imprensa. Segundo ele, a formação deve *“demandar certo esforço do professor”*, pois é a mesma demanda de uma pessoa que trabalha em uma empresa privada e *“vai fazer um MBA, [essa pessoa] vai ter que estudar fora do horário, vai buscar um monte de coisa, [...] vai ter sacrifício como qualquer profissional que queira fazer uma formação diferente, queira se aprimorar”*. Todavia, ao ler o depoimento do sindicalista, considerou razoável a proposta que o professor tenha uma parte da carga horária contratada destinada à formação.

Para a diretora de escola, se o poder público negligencia sua responsabilidade na formação, é o próprio professor que deverá fazê-lo: *“O Estado tem responsabilidade, o Estado*

não está dando, eu tenho que correr atrás". Segundo ela, o professor deve ter o compromisso de se atualizar para atender as demandas de seus alunos: *"Eu sou professor[...] esse é o conteúdo desse ano que eu elegi, eu tenho que ensinar, o que eu preciso fazer para ensinar, eu preciso estudar mais, eu preciso trocar experiências com outros colegas, eu preciso fazer um mestrado. Como é que você não é responsável pela sua formação individual? você precisa se aprimorar o tempo todo.*

O posicionamento da diretora evidencia a representação da transferência de responsabilidade do poder público para o indivíduo, pois, se o Estado não oferece é obrigação do indivíduo "correr atrás" da formação. Contudo, contradizendo-se, chega a afirmar *"só que agora, ele cobra resultado, se o Estado cobra resultado, o Estado tem que oferecer capacitação"*. Estranhamos o posicionamento da diretora de escola, pois nessa lógica, o Estado somente possui a obrigação de oferecer um programa de formação contínua para os professores, se forem exigidos resultados. Caso contrário, o poder público pode eximir-se de sua responsabilidade e jogá-la, totalmente, sobre os ombros dos professores.

O representante da imprensa também defendeu a existência de ações compensatórias de outras entidades sociais para suprimir as lacunas nas políticas de formação contínua. Se a formação oferecida pela SEE/SP é de baixa qualidade, segundo ele, o sindicato poderia oferecer ações formativas aos professores. A APEOESP, como entidade social democrática, é formada por grupos divergentes que se organizam de acordo com suas convicções políticas. Muitas vezes, seus representantes apresentam posicionamentos antagônicos e contraditórios. Há pessoas que dizem que o sindicato não é lugar para ter formação, entretanto, o representante sindical analisa que os principais grupos da entidade defendem o sindicato como um importante espaço formativo. Porém, observa que o sindicato *"tem um recorte sobre as condições econômicas"* da categoria profissional e suas relações no mundo do trabalho. Logo, nas suas palavras, o sindicato, *"pode me chamar de dinossauro"*, deve ter ações formativas que esclareçam o professorado sobre as bases da economia política e não um papel compensatório da aligeirada política formativa.

Segundo a pesquisadora, o sindicato não deve ter o papel formativo de substituir o que as universidades não fizeram. O sindicato tem o papel de conscientizar a categoria acerca do papel político, pois ela desconhece qualquer avanço nos direitos trabalhistas ou conquista de aumento salarial sem pressão sindical. Também, deve ter uma função

agregadora, mesmo que os neoliberais tentem desqualificá-los, afirmando que são entidades corporativistas. O sindicalista lamenta que o sindicato não venha conseguindo atingir seu objetivo, pois quando vai às escolas para esclarecer os rumos da atual política, o professor tem uma postura “*farinha pouca, meu pirão primeiro*”. Tal postura, segundo ele, é influência do modelo econômico neoliberal.

De qualquer forma, o representante sindical fez uma análise sobre esse movimento de corrida pela formação. Na sua visão, obrigar o professor a correr atrás da formação “*é a típica frase do capitalismo*”. O discurso dos neoliberais é que a sociedade está mudando e você é “*self made man*”, ou seja, faça-se por si mesmo. A responsabilização individual lança a “incompetência” do professor como principal suspeita pelo fracasso escolar nas redes de ensino, escondendo os reais problemas. Até porque competência no atual momento histórico significa ser competente para se adaptar à “nova” ordem econômica mundial, o neoliberalismo. Vale a pena lembrar que a individualização, como discutida nas páginas precedentes, apresenta-se como uma forte característica da sociedade pós-moderna e neoliberal contemporânea.

Bauman (2001) destaca como característica da pós-modernidade a transformação do cidadão em consumidor, isto é, a transferência dos deveres modernos do poder público para a responsabilidade do indivíduo; por isso, se valorizam características como o empreendedorismo, em outras palavras, a capacidade de prosseguir com as próprias pernas. Como viver em sociedade a partir de escolhas individuais? É possível selecionar individualmente o modo de viver coletivamente? O autor nos indica que os “novos tempos” têm promovido um esvaziamento do campo político e do espaço público, assim como, do diálogo e da negociação entre diferentes grupos sociais, lembrando que o diálogo e a democracia são ações encarecedoras sob a ótica da produtividade e da competitividade. Portanto, a responsabilização individual, constatada nos posicionamentos dos entrevistados, também está presente em outros setores da sociedade, como por exemplo, nos discursos que apontam para a responsabilização individual do meio ambiente (cada um deve fazer a sua parte para salvar o planeta), e da saúde (é necessário alimentar-se de forma balanceada e praticar atividades físicas para ter uma vida saudável e assim, não onerar o sistema com despesas médicas e garantir a produtividade).

Torres Santomé (2003) analisa que o individualismo apresenta-se como valor central nas políticas educacionais modernas. Por exemplo, no campo formativo, o autor aponta a abundante produção de livros e de cursos destinados à realização pessoal e ao cultivo da

individualidade. Valorizam-se exacerbadamente os discursos amparados em conceitos de autoajuda, autoestímulo e superação, estes, por sua vez, são associados a estratégias para sobreviver e triunfar individualmente. Vale destacar que o ex-secretário da educação Gabriel Chalita, ao seu modo, defendia uma Pedagogia da “autoajuda”⁹⁴.

O sindicalista afirma que “*o poder público deve prever uma formação em serviço*”. O artigo 67 da LDBEN 9.394/96 garante como direito docente, o “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para este fim”. Contudo, o sindicalista alerta que setores sociais como a educação e a saúde não são prioridades do poder público numa sociedade neoliberal. No Brasil, isto se verifica quando cerca de 80% dos estudantes de cursos de Licenciatura estão alocados em instituições particulares noturnas⁹⁵, as quais têm apresentado índices de qualidade duvidosos nas avaliações externas promovidas pelo MEC. Será que formar bons professores é uma prioridade brasileira? Observa-se, na atualidade, que o perfil predominante é o “trabalhador-estudante”. São os trabalhadores de média e baixa renda que se tornam professores e, por pertencerem à classe trabalhadora, têm sido responsabilizados, exclusivamente, pelo fracasso escolar, enquanto os governantes, representantes da elite brasileira, esquivam-se do compromisso com a população.

Incrivelmente, as corporações educacionais que formam os professores e lucram de forma exacerbada com a mercantilização dos cursos superiores, ficam ilesas frente ao colapso deflagrado na Educação Básica. O representante sindical denuncia a falta de responsabilização das instituições formadoras e a certificação transformada em mercadoria que autoriza ou não o ingresso das pessoas no mundo do trabalho: “*Sou diretor de escola na prefeitura de São Paulo e fui fazer Pedagogia depois da sétima tentativa e numa faculdade que reconheço para você de regular para ruim. Aquelas faculdades de complementação pedagógica que o nível das discussões estava abaixo da discussão sindical, mas os cursos noturnos em São Paulo têm essa característica, eles propõem isso para você, que você tenha algum conhecimento, que tenha a chancela do certificado para você poder [trabalhar]*”.

Como vivemos um momento histórico de transferência de responsabilidades, a SEE/SP tem empregado discursos que desqualificam os professores, culpando-os pelos maus resultados nas avaliações externas e isentam o poder público e as instituições formadoras. De

⁹⁴ CHALITA, Gabriel. *Pedagogia do Amor: a contribuição de histórias universais para a formação de valores das novas gerações*. São Paulo: Editora Gente, 2003.

⁹⁵ Ver estatísticas no sítio oficial do Ministério da Educação – <http://www.mec.gov.br>

acordo com Paulo Renato Souza: *“Muitos professores propagam em sala de aula uma visão pouco objetiva e ideológica do mundo. Alguns não dominam sequer o básico das matérias e outros, ainda que saibam o necessário, ignoram as técnicas para passar o conhecimento adiante”*⁹⁶. O sindicalista lembra-nos que as políticas atuais condenam o profissional da educação que já foi punido anteriormente: *“O trabalhador foi lá, pagou para estudar à noite numa formação precária, é verdade, fez luta com aquela rede, se submeteu, esteve OFA, passou no concurso, rachou, hoje ele é desvalorizado, porque dizem que ele não tem um bom trabalho”*. O “considerado” bom trabalho é associado à produtividade individual, ou seja, o professor só merece uma remuneração digna, caso apresente bons resultados em avaliações externas. Baseado em argumentos como esse o atual secretário busca legitimar a meritocracia como valor universal. *“Já é consenso entre especialistas do mundo todo que aumentos concedidos a uma categoria inteira, desprezando as diferenças de desempenho entre os profissionais, não têm impacto relevante no ensino. O que faz diferença, isso sim, é conseguir premiar os que se saem melhor em sala de aula. A isonomia é uma bandeira velha”*. Todavia, não se questiona se as condições de trabalho e formação são adequadas para todos, sem exceção, realizarem um bom trabalho?

Do ponto de vista concreto, a SEE/SP responsabiliza professores, professores-coordenadores, diretores e PCOPs pelos insucessos das políticas educacionais. Estes são chamados para atender os resultados colocados como metas e são penalizados, caso estas não sejam atingidas. As penalizações, geralmente remuneratórias, incluem o não recebimento do “bônus” anual e a não progressão na carreira. É possível identificar aqui certa contradição, pois, dado que SEE/SP centraliza todas as decisões sobre a política educacional, definindo e determinando o que e como deve ser ensinado e avaliado, não poderia responsabilizar os servidores que, em momento algum, participaram das decisões que delineiam as condições objetivas do trabalho pedagógico. Efetivamente, a SEE/SP impõe a política educacional sem consultar a rede sob justificativa de que, diante do seu tamanho, não existe outra alternativa. E com a chancela da grande mídia e do aparato publicitário, a SEE/SP exime-se da responsabilidade pelos efeitos daquilo que ela mesma gestou e culpabiliza os indivíduos quando os resultados não são os esperados. A individualização culpabiliza o outro (parceiro de trabalho) e desvia o foco dos reais problemas que cercam a educação escolar.

⁹⁶ Entrevista do Secretário Estadual de Educação para edição 2136 da revista Veja em 28/10/2009

Vivemos um ciclo problemático na rede pública estadual. O poder público, as universidades e os professores eximem-se de suas responsabilidades e acusam uns aos outros pelo fracasso escolar. Os professores não são ouvidos nem consultados. A universidade pública critica impetuosamente a política de formação contínua de professores, por sua vez, não assume uma postura colaborativa no processo formativo junto às redes públicas de ensino. O poder público, ao invés de fazer uma autocrítica e ampliar os investimentos na formação de professores, prefere, com apoio de setores conservadores da mídia paulista, culpabilizar os professores, a partir do discurso da incompetência, pelo fracasso escolar. De forma cíclica, os professores, por sua vez, encontram-se encurralados, desestimulados pela recorrente culpabilização pelos resultados dos alunos e pela constante desqualificação que a categoria enfrenta. Não encontram forças nem meios para analisar criticamente o contexto em que atuam, trocar experiências e criar uma possibilidade de formação compartilhada entre pares.

Todo este ciclo, segundo o representante sindical, tem gerado uma desvalorização social da profissão que impacta diretamente na qualidade do processo educativo. Ele afirma que *“nós temos um problema que a categoria como um todo está muito cansada”*. O “cansaço” denunciado pelo sindicalista, talvez, possa justificar o comportamento de alguns professores, verificado pela diretora de escola: *“o professor, ele não pode desistir de ensinar, não pode, e é isso que eu vejo, como ele justifica que é o outro que não estuda, que é o pai que não acompanha, o estado que não tira a progressão, ele ficou estabilizado, então não busca saída, ele não busca saída, isso gera insatisfação, stress, abandono de cargo, exoneração, cumprir estritamente o necessário e que se dane”*. O abandono do compromisso por uma parcela dos professores pode estar associado ao fato dele ter sido abandonado pela sociedade para resolver os problemas reais da educação escolar.

O sindicalista defende que o próprio sindicato precisa rever sua postura. Apesar dos ataques feitos à qualificação da categoria, acredita *“que o sindicato não pode ficar com essa conduta que professor é coitadinho, essa conduta não é, na minha visão, adequada, o professor é um profissional com limites, com possibilidades, é sujeito do seu tempo”*. Ou seja, o professor é fruto das relações sociais que se realizam na contemporaneidade. Todavia, o sindicalista afirma que estamos vivendo um momento conservador e contra este *“o sindicato deve se posicionar, continuar resistindo, continuar denunciando e propor outras formas de conquistar a consciência*

dos estudantes, dos familiares dos estudantes que estão na escola”, para desconstruir essa “lenga-lenga” que é o discurso conservador-neoliberal.

Também constatamos que a responsabilização individual pela formação é acompanhada por outro discurso: o da atualização constante. Devido à velocidade com que a informação e o conhecimento circulam, o discurso predominante é que os professores precisam se atualizar constantemente. A pressão para que as pessoas atualizem-se está incorporada à dinâmica social. A diretora de escola comenta sobre seus incentivos para que os professores se atualizem: *“eu não sei como motivar esse professor para cuidar da sua própria formação em benefício dos alunos e em benefício da sua autoestima como profissional”*. Além das pressões exercidas para que as pessoas estejam em constante atualização, tal fenômeno cria uma normatização, e aquele que foge da norma e não se atualiza é estereotipado como resistente, ultrapassado e conservador. Assim, elaborou-se uma representação (fixação de normas) de como deve ser um professor na atualidade, que afasta e deslegitima o diferente. Uma vez que o professor desejado pelas políticas neoliberais é criativo, dinâmico, atualizado e prestativo, qualquer um que se distancie do formato, passa a ser repellido e transformado em retrógrado, despreparado, incompetente. Este discurso, que se prolifera na contemporaneidade, é claramente identificado no posicionamento da diretora de escola: *“o professor da rede pública é o profissional mais resistente que eu já vi na minha vida. Resistente em mudar, em se conhecer, em se perceber em buscar saídas para as suas dificuldades em ensinar. Ele não se revê, ele acha que é sempre o outro, que é sempre o sistema, que é sempre a progressão, que é sempre o aluno, é sempre o outro, ele está correto sempre, com essa postura, ele deixa de aprender, ele deixa de acrescentar, ele deixa de ter um olhar para tudo”*.

O discurso da atualização constante está associado à mercantilização da formação. Verifica-se que o mercado formativo encontra-se em franca expansão de cursos e de diversificação de produtos. Para exemplificar, observemos as universidades particulares que oferecem a “venda casada” da graduação com a pós-graduação na capital paulista⁹⁷. Na atualidade, constatamos com espanto, o fenômeno das pessoas ingressarem na pós-graduação, antes mesmo de ingressar no mundo do trabalho. Isso não seria uma contradição? Graças à pulverização de discursos em prol de uma constante necessidade de aprendizagem e atualização, o mercado formativo perpetua uma oferta incessante de clientes para a vida toda.

⁹⁷Ver no sítio da UNINOVE o regulamento do que eles chamam de “formação executiva” – <http://www.uninove.br>.

A continuidade dos estudos estimulada pelo “mercado” de formação também gera frutos para outros setores produtivos, porque a escolarização significa uma melhoria no perfil do consumidor, isto é, quanto maiores os índices de escolaridade da população, maior o leque de produtos com valor agregado que consome. Todavia, as consequências dos projetos e das ações não são previsíveis, isto significa que o aumento da escolaridade das pessoas permite que estas acessem outras interpretações da realidade social e construam projetos alternativos que questionem as desigualdades provocadas pelo sistema capitalista neoliberal.

Na educação pública paulista, a responsabilização individual está sendo imposta por mecanismos que a vinculam com a remuneração do professor. Esses mecanismos têm “formado” coercitivamente os professores numa determinada lógica, ou seja, o próprio indivíduo supervisiona o seu rendimento e busca soluções para aprimoramento. Para asseverar o processo, foi aprovado um novo plano de carreira (PLC 29/2009) que incluiu a certificação docente como requisito para evolução funcional, o que significa melhor remuneração para aqueles que “tirarem melhores notas na prova”, elaborada a partir de uma matriz de competências e habilidades para o exercício da docência⁹⁸ elaborada pela SEE/SP. Criar padrões e matrizes de referência é um instrumento neoliberal usado nas grandes empresas que buscam a qualidade total. Este instrumento, recentemente, tem se inserido na rede estadual, com a intenção de permitir a comparação entre alunos, professores, escolas, diretorias de ensino. Comparar é uma ação relevante para o consumidor fazer uma melhor opção dentro das características da economia moderna (GENTILI E SILVA, 2001).

A partir desse plano de carreira, provavelmente, observaremos uma competição individual dos professores para avançar a evolução funcional, visto que, a cada ano, somente 20%, entre aqueles que conseguirem melhores notas, alcançarão o próximo degrau de referência na carreira, implicando no aumento dos vencimentos. A competitividade entre os professores é a intenção explícita da SEE/SP como afirma o próprio secretário: “*Quando há um sistema feito para reconhecer e premiar os talentos individuais, a eficácia das políticas públicas para a educação aumenta [...] e promove uma bem-vinda competição*”⁹⁹. Torres Santomé (2003) compreende que o neoliberalismo aposta em políticas educacionais amparadas por possibilidades

⁹⁸ Essas competências e habilidades definem o perfil dos professores que a SEE/SP almeja selecionar nos próximos concursos públicos e/ou processos seletivos de temporários. Publicada no sítio da SEE/SP – www.educacao.sp.gov.br

⁹⁹ Entrevista de Paulo Renato Souza à edição 2136 da Revista Veja em 28/10/2009.

de promoção e sucesso individual. Na lógica neoliberal, estas possibilidades estimulam a competitividade entre pessoas que, mediante o esforço individual e suas capacidades naturais inatas, adquirem os méritos necessários para ter acesso a privilégios sociais, de maneira também individual.

A mídia tem uma parcela importante de responsabilidade sobre a disseminação e legitimação do discurso meritocrático. Apesar do nosso depoente ter se declarado neutro, inferimos seu apoio às políticas recentes que se sustentam no referencial do mérito individual. Em uma rápida pesquisa dos editoriais do periódico “Folha de São Paulo”, constatamos que, independente da coloração partidária, o jornal saiu em defesa das políticas estaduais e federais que valorizam uma educação escolar referendada pelo mérito individual. Alguns dos textos, por exemplo, apoiaram políticas educacionais como o bônus por resultado, o IDEB¹⁰⁰, o IDESP¹⁰¹, algumas ações do PDE¹⁰² e o atual plano de carreira estadual¹⁰³.

O plano de carreira com base no mérito individual avaliado por meio da posse de conhecimentos específicos, guardado o devido interstício temporal, pode ser visto como as últimas costuras para efetivação de uma política educacional que impõe determinadas concepções de currículo, de formas de avaliação e de formação de professores. Estas concepções indicam uma educação escolar alinhada com os preceitos dos setores produtivos e dominantes. Tal plano de carreira força um duplo movimento, pois, ao mesmo tempo, os professores apropriam-se da lógica da produtividade e de uma determinada lógica curricular. Essa apropriação pode provocar um terceiro movimento, menos previsível, que é a disseminação desses valores como justos e verdadeiros para outros grupos sociais. A menor previsibilidade justifica-se pela complexidade instalada na sociedade contemporânea. Enfim, não vemos com “bons olhos” o futuro da política de formação contínua de professores na rede estadual, visto que a implantação de uma concepção de evolução funcional, baseada em provas periódicas, e cursos preparatórios pós-concurso¹⁰⁴, alicerçados em competências para o exercício da docência sob determinada perspectiva, tenderão

¹⁰⁰ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) Editorial: Aprender com o IDEB – 21 de junho de 2008 – Folha de São Paulo

¹⁰¹ Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo (IDESP) Editorial: Nem meio caminho andado – 19 de março de 2009 – Folha de São Paulo

¹⁰² Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) Editorial: Piso de dignidade – 04 de julho de 2008 – Folha de São Paulo

¹⁰³ Editorial: Valor ao mérito – 04 de agosto de 2009 – Folha de São Paulo

¹⁰⁴ Refiro-me a Escola de formação de professores

a estimular a responsabilização individual do professor por sua trajetória formativa e a legitimar uma única forma de organizar o trabalho pedagógico.

5.7. A estrutura da formação na SEE/SP: Os gestores da formação ou reprodução?

O curso “A rede aprende com a rede” manteve a estrutura da política de formação contínua da rede estadual, contudo, alteraram-se as ferramentas de comunicação com os professores. As formações centralizadas na SEE/CENP foram substituídas pela formação a distância. Na organização anterior, a SEE/SP convocava os PCOPs, na época ATPs, para reuniões centralizadas. Nessas ocasiões, os PCOPs recebiam uma formação técnica para ser reproduzida nas Diretorias de Ensino, de forma presencial com os professores. Nas palavras do assessor: *“Se eu dou uma ação centralizada e contrato, por exemplo, uma profissional da dança, ela entrega para eles um plano de curso, tem todas as atividades descritas lá, ela tem algumas músicas que está usando como suporte para ela fazer as danças, elementos coreográficos e coisas do tipo. E ela entrega um CD de música e um calhamaço de apostilas, por exemplo, para os PCOPs. Ela faz a prática com eles, discute a prática com eles e o PCOP vai à ponta, vai à ponta fazer o que? O PCOP vai na ponta levar exatamente o que está naquele calhamaço, usar ou não aquelas músicas, lógico que ele pode variar, mas ele tem o suporte das músicas”*.

No curso “A rede aprende com a rede”, o PCOP permanece como a “voz da SEE/SP” nas respectivas regiões. Contudo, a formação que ele obtém também é a distância. De acordo com o outro assessor, as videoconferências com os professores que foram frequentes em gestões anteriores, não ocorreram em 2008. Durante o curso investigado, as videoconferências são oferecidas somente para os PCOPs, os quais têm a função de retransmitir nas suas regionais. Esses profissionais assumiram uma posição de interlocutores, com a responsabilidade de fazer *“uma ponte entre os conteúdos das videoaulas e o professor nos fóruns virtuais”*. Da mesma forma que os PCOPs tiveram um fórum com os professores, foi-lhes viabilizado um canal de comunicação com a SEE/SP. Neste fórum, relataram os principais assuntos, temas, questões e debates discutidos pelos professores em cada região. Essas discussões foram repassadas para os elaboradores da proposta curricular para que preparassem as temáticas a serem abordadas nas videoconferências com os PCOPs. De acordo com o assessor, *“os autores pensavam antecipadamente naquelas questões e discutiam com os PCOPs em tempo real”*. O retorno dos autores da proposta às questões dos professores deveria subsidiar as devolutivas dos PCOPs em

suas localidades. Na prática, ao acompanharmos a videoconferência de Educação Física, observamos que os formadores realizavam os encontros virtuais sem uma pauta pré-definida, procuraram, simplesmente, responder as perguntas encaminhadas pelos PCOPs, indicando que a sistematização da formação apontada pelo assessor não ocorreu conforme planejado.

A professora e a diretora de escola condenam o formato “telefone sem fio” que a formação adquire com a presença de um intermediário. Na visão das profissionais, o intermediário, principalmente da forma como ele é selecionado, não tem condições de garantir um bom curso de formação. Diz a professora, *“nem sempre o PCOP vai passar o que ele realmente aprendeu, da forma que ele aprendeu. Na realidade, eu não concordo com essa forma de passar a atividade”*. A professora alegou que o PCOP *“quando volta [para a DE] nem sempre ele passa, nem sempre ele gostou da atividade que ele fez, eu não acredito muito nesse modelo”*. E ela conclui que a qualidade de qualquer curso de formação é menor com a presença de um intermediário: *“eu não acredito nessa formação ‘telefone sem fio’, que quando chega, chega outra coisa, não chega o que foi passado no início. É o que eu falei não concordo com essa formação. Por que não chega, nunca é a mesma coisa do que você ter feito o curso”*. A diretora questiona a formação e o processo de seleção do PCOP. *“Quem é o PCOP lá [na DE]? Nem sempre é o professor que é indicado para ser uma referência, a gente tem notícia que o PCOP é aquele que não aguenta mais sala de aula”*. Em outras palavras, o PCOP *“é cabide de emprego e não uma pessoa-referência”* responsável pelas ações formativas de seus pares.

Constata-se que a estrutura que rege a política de formação favorece a manutenção das relações de poder na SEE/SP. A hierarquia que está posta não permite que todos os envolvidos (assessores, autores da proposta, professores e PCOPs) participem coletivamente das decisões que delineiam as ações formativas. De fato, aqueles que estão nos órgãos centrais não interagem com a realidade das escolas, ao mesmo tempo, os posicionamentos contrários dos professores não chegam ao topo da hierarquia, que é blindado por agentes intermediários, no caso, os PCOPs. No nosso entender, os assessores e os autores da proposta são colocados na situação de “detentores” do saber e são legitimados a proferir críticas públicas aos professores que não cumprem as orientações sugeridas, por outro lado, os professores são colocados em duas posições: ficam à espera de uma solução mágica vinda dos órgãos centrais ou da universidade ou acusar os assessores e autores de viverem num mundo paralelo, que desconsidera os problemas da realidade social. É importante destacar que as universidades, enquanto instituições sociais, não

foram convidadas para o desenvolvimento dessa política formativa. Os assessores externos foram contratados como pessoas físicas e não indicados pelas universidades.

A hierarquia e a fragmentação imposta induzem a uma compreensão reducionista do processo formativo, pois não contribuem para o entendimento e aprimoramento da complexa rede de relações constituída pelas políticas formativas. Contudo, precisamos interromper esse ciclo de culpabilização dos sujeitos, independente de sua posição hierárquica. A estrutura burocrática que confere aos participantes identidades sociais de dominação e subordinação, deve ser colocada em xeque para que possamos construir políticas formativas alternativas, permitindo a circulação de informações e a socialização de críticas ou pontos de vista contrários.

Devido aos problemas apontados, a professora e a diretora defendem que os cursos de formação sejam ministrados presencialmente com os professores que estão em regência, o que lhes permite realizar questionamentos e indagações diretamente aos propositores da formação. A professora defende a contratação de profissionais para fazer a formação em contato com os professores: *“o curso deve ser feito diretamente com quem vai atuar, então, quem vai atuar com essa atividade é o professor em sala, então é o professor que tem que ser capacitado e não um ‘telefone sem fio’ senão o professor de dança passa, o PCOP passa e quando chega ao professor nunca é o que era para ser mesmo”*. Talvez, por esses motivos, a diretora denuncia, também, que a atuação do PCOP como formador é nula, segundo ela, a quantidade de tarefas que lhe são delegadas, só permite que cumpra suas funções administrativas, *“ele está sempre preenchendo coisas”*. Corroboram a colocação da diretora, nossos registros realizados durante o acompanhamento das videoconferências: os PCOPs reclamaram do acúmulo de tarefas que lhes são delegadas como organização do SARESP, da Olimpíada Colegial, da prova de OFAs, entre outras.

A diretora de escola, também, concorda com a sugestão da professora, segundo ela, *“tem que tirar o intermediário”*, pois, também, defende que o *“professor que vai encarar os alunos é que tem que ser capacitado diretamente, porque passa pelo PCOP? Ele pode julgar que não foi interessante e de que forma ele vai passar para os professores da sua DE?”* Qualquer intermediário de um processo formativo fará suas interpretações acerca do objeto de formação com bases em sua trajetória pessoal e profissional, dessa forma, qualquer retransmissão de conteúdo chegará traduzida. Todavia, cremos que o problema não está nos intermediários da

SEE/SP, visto que eles são apenas agentes de reprodução e não possuem qualquer controle sobre os conteúdos e as ações formativas. Portanto, numa perspectiva crítica, defendemos que os professores-formadores devem ser autores de suas práticas formativas num processo colaborativo com os professores atendidos e não apenas “papagaios” da administração central. Kincheloe (1997) defende que os formadores dos professores devem propor momentos em que o futuro professor ou os professores em exercício desconfiem dos conhecimentos científicos dominantes. Logo, as tarefas formativas devem estar permeadas de questionamentos, discussões, leituras e confrontos acerca das práticas pedagógicas. Para que o professor não assuma uma posição passiva diante dos programas implementados pelas secretarias, a formação do professor deve ser repleta de ações que favoreçam um posicionamento questionador.

A diretora proferiu críticas contundentes à estrutura formativa da SEE/SP, ao afirmar que *“a DE, no meu modo de ver, ela poderia deixar de existir”*, pois acredita que seu trabalho em nada contribui para melhoria do processo de ensino-aprendizagem. A organização estrutural da SEE/SP consome uma quantidade significativa de verbas, burocratiza ações e pouco contribui com o processo de ensino-aprendizagem na escola. Considera que *“muita coisa poderia ser enxugada, muitos departamentos, muitos órgãos, muita gente sem fazer nada só preenchendo papel”*. Segundo a diretora, deveria haver uma reestruturação para que tudo fosse organizado de outra maneira, *“melhor articulado, assim, talvez, tivesse mais dinheiro para fazer essa capacitação direta com o professor”*. Concordamos que a estrutura administrativa da rede estadual denunciada pela diretora de escola consome uma parcela significativa de verbas, isto não significa que estarmos alinhados com a máxima neoliberal de enxugamento dos gastos de pessoal no poder público. Ao mesmo tempo, compreendemos que a enorme estrutura administrativa, inclusive a função do PCOP, foi criada em função da concepção de gestão apoiada no controle burocrático das escolas e dos professores, adotada pela SEE/SP há duas décadas. Nessa perspectiva tecnocrática de gestão, as escolas não possuem autonomia administrativa, financeira e pedagógica para organizar seus projetos políticos-pedagógicos.

O assessor avalia que no formato utilizado pelo curso “A rede aprende com a rede”, os PCOPs não se sentiram como agentes de formação. Os conteúdos da formação estavam nas videoaulas e *“os PCOPs não estavam nas videoaulas, não apresentavam questões nas videoaulas, os PCOPs apenas recolhiam dos seus professores perguntas e algumas discussões das videoaulas”*. Na perspectiva do assessor, o PCOP é apenas um interlocutor, durante as

videoconferências, ele faz a intermediação de alguns assuntos e temas para voltar com algumas respostas para os professores. Trata-se de uma denúncia do deslocamento do papel do PCOP promovido pela atual política formativa, o qual está deslocado em papéis secundários.

Como decorrência do processo descrito, os PCOPs são os alvos centrais de críticas de ambos os lados. No íterim dessa política formativa, o PCOP tornou-se bode expiatório, enquanto os idealizadores da política saem ilesos. Os assessores e a professora relatam que os PCOPs não realizaram intervenções adequadas para estimular a discussão entre os professores no decorrer do curso “A rede aprende com a rede”. Apontaram falhas nas mediações realizadas pelo fórum entre PCOPs e professores, segundo um assessor, apenas 10% das mensagens eram relacionadas aos conteúdos das videoaulas. A professora confirma o fato ao afirmar que *“tirando os comentários que o PCOP colocava que era para o pessoal mudar a fala, que ninguém mudava, teve uma única intervenção dele, uma única”*. O assessor credita os problemas apontados nas discussões dos fóruns à qualificação aligeirada do PCOP. *“Nós precisamos de uma formação mais forte em argumentação, porque quando você está trabalhando com EaD, o PCOP precisa ter clareza de como estimular a participação nesse fórum, qual a diferença entre uma opinião e uma argumentação, como ele faz a argumentação de certas questões, como ele forma o professor, como é que ele orienta o professor a fazer esta argumentação”*.

As críticas dos assessores e da professora apontam algo que já era sabido: o PCOP não possui formação adequada para atuar nessa função de interlocutor de cursos a distância. Questionamos a responsabilização do PCOP pelas falhas na política formativa, pois, afinal, será que esta política de formação estimula a argumentação proposta pelo assessor? Será que os problemas são dos PCOPs ou da concepção da política formativa? Não foi justamente a política formativa que fabricou o sujeito interlocutor numa função repleta de limitações? Será que o tecnicismo é perfeito, são sempre as pessoas que estão erradas? Parece-nos que as propostas tecnicistas de formação são autoexplicativas, bem como o capitalismo (para alguns) e a religião. Em outras palavras, o sistema parece ser visto como ideal. Se algo não correu como previsto é porque as pessoas não foram competentes para tanto, assim como na religião, quem está errado é sempre o orador e nunca Deus. Neste sentido, será que devemos responsabilizar o PCOP pelos insucessos do curso ou aqueles que elaboraram tal política curricular e formativa?

O problema da ação do PCOP junto aos professores persiste independente da ferramenta de comunicação: multiplicador presencial ou mediação de curso à distância. Ou seja, a mudança de ferramenta pouco altera a qualidade do produto final. As representações veiculadas pelos depoentes nos conduzem à percepção de que o problema está na concepção da política formativa em curso. Seja qual for o formato, o representante sindical crê que a política de formação em curso é problemática. Segundo ele, as duas propostas têm “*um pouco essa visão que para você fazer formação, você tem que sair do locus*”. Ele enxerga que ambas “*estão centradas em alguém que trará uma nova metodologia, uma nova abordagem e novo exercício*”, como se houvesse alguém que pudesse, de forma individual, criar uma solução mágica. Os depoentes, com exceção do representante sindical, esperam da universidade uma solução para uma formação contínua de professores condizente com a realidade contemporânea. Segundo o representante sindical, as propostas de formação contínua devem partir da escola e dos professores, de forma coletiva. Assim, devemos construir uma proposta formativa que esteja para além da universidade, o que não significa negá-la como participante do processo, mas desconstruir sua condição de dominação.

Por isso, além dos PCOPs, os diretores e os professores-coordenadores estão sendo chamados para executarem a política curricular e formativa. O representante do sindicato verifica a existência de um movimento de transferência de responsabilidade aos professores-coordenadores e aos diretores de escola para efetivação da política educacional, principalmente, para a execução da política curricular e formativa. De acordo com o sindicalista, a SEE/SP “*foi colocando os professores para dentro da escola e trabalha com a lógica que o diretor da escola e professores-coordenadores*” são os responsáveis pela formação dos professores dentro da proposta curricular. A diretora de escola confirma a afirmação do sindicalista, afirmando que “*diretor e coordenador são cobrados o tempo todo pelo resultado da sua escola*”. De acordo com ela, o diretor e os professores-coordenadores são responsáveis por toda a parte pedagógica da escola, o que inclui “*estar acompanhando, estar entrando em sala de aula, estar orientando o professor verbalmente e por escrito, de estar cobrando, de estar capacitando o professor que tem aquela dificuldade, [decidir] o que nós vamos fazer para orientar aquele professor*”.

O modelo de gestão piramidal parece ter sido assumido pela SEE/SP também quando se trata da condução da política de formação contínua. Para implementar a proposta curricular e formar seus professores dentro desta ótica, a SEE/SP instaura, como um dos pilares

do projeto, a atribuição de responsabilidades aos professores-coordenadores para planejar como as escolas cumprirão as metas de desempenho e como elevarão o nível de aprendizado dos alunos, tomando como referência as competências e as habilidades selecionadas pelos elaboradores da proposta curricular. Tanto que, para fomentar o processo, a SEE/SP publicou um documento denominado “Caderno do Gestor: Gestão do currículo na escola” direcionado aos professores-coordenadores, o material contendo pautas de reuniões e recomendações instrucionais foi elaborado para subsidiar a atuação deste agente de formação no processo de implementação da nova proposta.

Na visão do sindicalista, essa política formativa alienante, centralizadora e piramidal torna-se mais severa quando executada por gestores designados por chefias superiores, dado o reforço que recebem com o ingresso de adeptos não contestadores. O depoente denuncia que, em algumas regiões, existe uma grande quantidade de diretores designados, por ausência de diretores efetivos, que, em geral, compartilham com as mesmas ideias do Dirigente Regional: *“Não sei se a carreira não é atrativa, não sei se os modelos de concurso não fixam as pessoas na região, nós somos muito pouco diretores efetivos, então a possibilidade de você ter um diretor com um nível maior de autonomia e que questione de maneira produtiva a SEE/SP não existe, então, acaba tendo um diretor que coaduna em número, gênero e grau com a dirigente, que por sua vez é um cargo de indicação do Estado”*.

O sindicalista destaca sua preocupação, pois segundo a atual estrutura organizacional da rede estadual, *“são essas as pessoas responsáveis hoje pela formação”* dos professores. A diretora ratifica que as funções formativas têm sido delegadas aos gestores da escola, todavia, questiona as condições de trabalho. Por exemplo, critica a quantidade de tarefas burocráticas que é chamada para realizar, *“em que hora nós vamos preencher todos aqueles papéis”*. Segundo ela, muitas vezes, o diretor e o professor-coordenador *“ficam de pé e mãos amarradas, sem tempo, com um monte de papel para preencher [...] até coisas você tem que inventar que fez, porque tem que ir, [...] é preciso uma escola de verdade, eu tenho que mandar [para a DE] o que realmente aconteceu e parar esse monte de cobrança de papel”*. A diretora, também, reclama da falta de horários coletivos para realizar as ações formativas: *“em que hora? Em que tempo? Na HTPC, nas duas horinhas semanais, que a grande maioria faz duas e não três, nós não temos espaço para reunião pedagógica, nós não temos espaço no calendário para isso, só se eu dispensar aula”* para fazer a formação.

Nessa concepção de política formativa, diminuiu a possibilidade de diálogo e tenta-se minar qualquer articulação de ideias opositoras. Deslocou-se a escola como centro de debate e como *locus* da formação. Os órgãos centrais junto com equipes contratadas definiram o currículo e a formação de professores e colocaram os gestores das DEs e das escolas para executarem o projeto da SEE/SP. Os gestores tornaram-se responsáveis pelos resultados da escola e os professores responsáveis por gerenciar sua própria formação, ambos para atender as demandas dos projetos elaborados pela SEE/SP. A SEE/SP parece eximir-se das suas responsabilidades, cobrando resultados de professores e gestores, os quais devem buscar soluções por conta própria, para tanto, a SEE/SP usa um mecanismo de remuneração adicional com base no desempenho e no mérito.

A diretora de escola concorda que o modelo piramidal de gestão que a SEE/SP adotou faz com que as escolas fiquem dependentes de seus diretores. Segundo ela, *“eu acho que cada escola fica por sua conta e o que eu vejo é assim, aquele diretor que tem mais controle da situação, mais presente, mais exigente, a coisa caminha melhor, aquele outro que tem outra cabeça... aquela escola não tem bons resultados”*. No nosso entender, as escolas são muito dependentes de seus gestores, se a escola possui um diretor compromissado galga bons resultados, se a escola possui um diretor descompromissado, mesmo com uma boa equipe docente, o trabalho pedagógico começa a ruir. Essa dependência do diretor é herança de uma sociedade patriarcal, na qual alguém deve ocupar o alto hierárquico para tomar as decisões mais importantes. Na atualidade, tal modelo conservador foi ressignificado pelo conceito de liderança empreendedora, defendido pelos neoliberais. Os modelos piramidais de gestão escolar, semelhantes aos seus congêneres empresariais, buscam sustentar-se predominantemente pelo espírito de liderança dos gestores escolares, o que acaba contribuindo para um esvaziamento dos espaços escolares de discussão coletiva do projeto político-pedagógico da escola. Duas modificações impostas pela atual gestão da SEE/SP reforçam a intenção de manutenção desse modelo: o diretor de escola como presidente nato do conselho de escola e o diretor e o supervisor responsáveis pela escolha e avaliação do professor-coordenador¹⁰⁵.

A responsabilização dos agentes, pelo insucesso nas políticas de formação presencial e a distância, tem fomentado um movimento para transferir as ações formativas de professores para instituições e agências externas, como fundações de direito privado e a recém-

¹⁰⁵ Resolução SE - 88, de 19-12-2007.

criada UNIVESP. Sob a luz do tecnicismo perfeito, a política de formação contínua mantém-se intacta, enquanto que as equipas técnico-pedagógicas são responsabilizadas pelos resultados indesejados. Assim, legitima-se o processo de privatização e terceirização dos serviços públicos educacionais.

Portanto, a rede estadual, no tocante à política formativa, aposta num modelo tecnicista que privilegia os saberes científicos produzidos pelos órgãos centrais e pelos assessores externos, em detrimento dos conhecimentos produzidos no âmbito das relações sociais que se estabelecem nas escolas. Nessa perspectiva, os PCOPs, diretores e professores-coordenadores assumem um papel alienante de “correia transmissora”, levando o conhecimento do centro (SEE/SP) para a periferia (escolas), pela via do sentido único.

Aqui, defendemos outra concepção de política formativa que reconheça os professores enquanto intelectuais críticos. De acordo com Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (1998), o professor não pode ser um simples técnico que aplica as estratégias e rotinas aprendidas nos processos formativos. Deve transformar-se, necessariamente, num pesquisador da própria prática, pois é nela que se engendram os problemas definidos de maneira singular e onde devem ser experimentadas estratégias de intervenção, também, singulares e adequadas ao contexto e à situação. Nessa perspectiva, os PCOPs, diretores e coordenadores seriam os responsáveis pela articulação, em processo colaborativo, dos professores no interior das escolas e nas suas regiões, organizando a vivência de encontros pedagógicos, palestras, discussões, troca de experiências, estudos, pesquisas, entre outras possibilidades que enriqueçam o processo formativo. Diferentemente da atual política educacional, professores e gestores tornam-se autores das práticas pedagógicas e das ações formativas, podendo ser responsabilizados por intervenções abaixo das expectativas, pois foram eles que, coletivamente, pensaram, elaboraram e executaram os projetos de ação e formação.

Segundo Giroux e McLaren (2001), uma política de formação de professores, que se traduza numa política cultural de transformação da sociedade, deve trazer para o centro do debate o social, o cultural, o político e o econômico. Estes aspectos devem ser expostos para análise e avaliação da escolarização contemporânea. Isto significa revogar a prática retrógrada das burocracias educacionais de definir os professores como técnicos, ou seja, funcionários pedagógicos incapazes de tomar decisões importantes ou de ter um pouco de controle sobre o seu trabalho.

5.8. A avaliação: qual o seu papel na política formativa da SEE/SP

O curso “A rede aprende com a rede” propôs alguns momentos de avaliação das aprendizagens alcançadas pelo professor e pelo PCOP. Na avaliação do professor, foram produzidas questões sobre os conteúdos das videoaulas e sobre um possível confronto entre os conteúdos do curso com o que está acontecendo na sala de aula. O professor teve um prazo para responder e encaminhar via internet para os PCOPs, responsáveis pela correção. O desempenho nesta atividade e a frequência foram os critérios para a certificação do curso.

No modelo avaliativo proposto corre-se o risco dos professores responderem aquilo que os formadores estão esperando, visto que existem elementos coercitivos como a certificação do curso. Ainda, se as questões são respondidas como esperado pelos idealizadores, o “sucesso” do curso fortalece o processo legitimador dessa concepção de formação. Segundo o relato da professora-coordenadora, uma das professoras, preocupada com a nota final, *“trouxe as perguntas finais [para ela ler] porque ela estava receosa [...] se o que ela tinha respondido estava [de acordo com o que foi solicitado]”*. Isto acontece, pois o ensino, nos moldes tecnicistas, é considerado uma tarefa instrumental. Durante a ação educativa, algumas decisões do professor são de cunho ético-político e não meramente instrumentais. Inversamente, numa perspectiva crítica, o professor deve participar ativamente do processo formativo, inclusive dos momentos avaliativos, colocando em análise as suas práticas pedagógicas.

Além da avaliação dos professores, a SEE/SP solicitou que os PCOPs produzissem um relatório avaliando o curso “A rede aprende com rede” com base nas respostas do instrumento preenchido pelos professores. O relatório deveria responder a seguinte questão: *“Qual o grande diagnóstico da sua região em relação às propostas?”* Segundo o assessor, *“esse diagnóstico não é um diagnóstico frio, apenas com porcentagens ou coisas assim, um diagnóstico que retrate as carências, as dificuldades maior de responder, aquilo que ainda estava no plano da ideia e ainda não estava conseguindo trazer para o plano da práxis, conseguindo trazer para a sala de aula”*. De acordo com ele, os relatórios dos PCOPs serviram para análise e referência para as próximas ações formativas.

No nosso entender, a CENP solicitou uma tarefa impossível para o PCOPs, tendo em vista a elaboração de um relatório tão complexo, a partir de respostas dos participantes sobre os conteúdos do curso. Não seria mais fácil e produtivo perguntar aos professores, de forma não coercitiva, suas opiniões e críticas quanto ao curso? A funcionalidade do diagnóstico de 2008

também pode ser contestada, pois a segunda edição do curso “A rede aprende com a rede”, transmitida em 2009, apresenta as mesmas videoaulas e o curso está organizado sob o mesmo formato. Será que a avaliação retratou a visão dos professores? Em que medida uma avaliação desse gênero serve para refletir sobre os conteúdos do curso de formação? Qual é a utilidade de uma avaliação instrumental dos conteúdos de um curso e da certificação em ações de formação contínua? Qual a função de uma avaliação que não avalia o próprio programa de formação? A intenção é controlar o que o professor deve saber?

No nosso entender, a certificação de cursos e ações formativas atende a um controle burocrático, necessário apenas numa perspectiva tecnicista. Não existe qualquer possibilidade de controlarmos as interpretações, as conexões e os conhecimentos que os professores produziram com a participação em ações formativas, principalmente no formato desenvolvido. Suas vozes nem sequer foram ouvidas, suas impressões não circularam. O conhecimento é engendrado numa intrincada rede social de significados sociais e ressignificado constantemente, a partir das experiências pessoais e vivências culturais, sociais e profissionais.

Na avaliação do assessor, o curso “A rede aprende com a rede” teve 80% de sucesso, *“poucos casos, realmente graves, de professores que não estavam conseguindo, que não estavam entendendo nada, que não puderam se apropriar, que fizeram uma crítica muito negativa ao curso, em geral, os professores acharam muito positivo ter acesso a um material diferente”*. Seu colega afirma que os PCOPs de Educação Física, em seus relatórios, avaliaram positivamente o conteúdo das videoaulas que, segundo eles, foi um elemento novo na rede. A possibilidade dos professores discutirem a prática da sala de aula em função de teorias e metodologias foi um ponto positivo do curso. Discordamos diametralmente dessas afirmações, pois ao acompanharmos as videoaulas e videoconferências, enxergamos poucas possibilidades de discussão sobre a prática pedagógica, devido, principalmente ao formato do curso e dos cadernos dos professores (conteúdo desenvolvido), os quais foram organizados de maneira instrucional. Do ponto de vista concreto, ambos fornecem sequências didáticas para o trabalho do professor numa determinada perspectiva, o que não permite o diálogo ou a reflexão sobre as práticas escolares, cabendo ao participante a concordância com o exposto, o fazer por fazer ou a evasão.

O sucesso unânime apontado por um dos assessores da SEE/SP pode significar um erro de interpretação, quando confrontado com as críticas oriundas dos nossos depoentes. A professora questiona a qualidade do curso: *“eu digo que não me acrescentou em nada em relação*

a conteúdo para trabalhar em sala de aula. Não melhorou em nada a minha qualificação, minha condição de professora". O curso "*é exatamente igual ao vídeo do caderno*¹⁰⁶, *então um ou outro daria na mesma, na realidade, não teria a necessidade de ter tido o curso, porque quem assistiu o vídeo do caderno acabou vendo exatamente a mesma coisa que estava escrito, a única diferença é que tinha o fórum e antes não tinha o fórum*". A professora-coordenadora afirmou que os professores de sua unidade escolar reprovaram o curso, constataram que o curso é uma explicação dos "Cadernos do professor". Segundo ela, os professores se decepcionaram, pois quando se inscreveram, acreditaram que seria um curso diferenciado. O assessor afirma que os PCOPs criticaram o fato das videoconferências realizadas pelos autores da proposta curricular não terem sido disponibilizadas aos professores, pois, "*os professores devem participar desse momento de discussão*". Outra reivindicação dos professores e dos PCOPs foi a ausência de encontros presenciais entre os pares de suas regionais. Aqui novamente observamos um modelo hierárquico que distancia quem planeja de quem executa, o que impede a circulação de informações e de conhecimentos, dificultando a socialização de posicionamentos críticos.

Realmente, a qualidade do curso é passível de questionamentos entre os sujeitos da pesquisa. A professora-coordenadora compara a iniciativa com outros cursos a distância que frequentou: "*esse curso também não foi bem elaborado*". Relata que participou de um curso oferecido por uma universidade pública, que foi feito totalmente a distância com somente um encontro presencial na sua abertura. "*Foi totalmente diferente, eles mandavam as atividades on-line, a gente tinha que realizar as atividades com os alunos e dar uma devolutiva para o tutor*". Segundo ela, o tutor atuou de outra maneira, ampliando as possibilidades de interação. "*O tutor participava efetivamente, ele fazia questionamentos, diferente desse que você ficava no fórum lá*", sem enriquecer os debates. A partir do depoimento, reforçamos que, apesar das limitações, não somos contrários às ações formativas a distância. Nossa ressalva está no fato da EaD ter sido "vendida" como única opção, organizada centralmente sem a participação dos envolvidos e ter limitado as possibilidades de diálogo, discussão e crítica entre os professores.

O representante sindical, partidário da mesma ideia, afirma que os últimos avanços tecnológicos, como os cursos a distância via internet e os fóruns interativos, deveriam ser alternativas importantes, mas complementares de uma política de formação em serviço.

¹⁰⁶ Os "vídeos do caderno" foram disponibilizados bimestralmente na internet para explicar aos professores o uso dos cadernos do professor.

Todavia, lamenta que tais recursos tecnológicos sejam utilizados em substituição à formação em serviço, apresentando caráter precário e aligeirado. Isto é, os recursos tecnológicos que poderiam potencializar e enriquecer a formação do professor, são usados para baratear, precarizar e terceirizar a política de formação contínua da SEE/SP.

A partir dos relatórios elaborados pelos PCOPs, o assessor constata a necessidade de aprimoramento da ação formativa: a formação em argumentação dos mediadores (PCOPs), maior tempo de curso e o tempo de disponibilidade das videoaulas e dos fóruns. Em geral, observamos que os problemas destacados pelo assessor não contemplam as principais queixas dos participantes do curso. Será que os relatórios não foram bem feitos pelos PCOPs? Ou, será que a CENP prefere poupar críticas às limitações de uma política formativa tecnicista e universalizante? Por fim, o assessor, ainda, colocou a formação do professor como um empecilho para a execução de políticas formativas. Segundo ele, constata-se que, às vezes, o professor *“teve uma formação que não preparou ele exatamente para aquele tipo de trabalho”*, o professor *“tem dificuldade teórica”*, o professor *“pode ter dificuldade do ponto de vista de gestão da escola, do diálogo com os pais, do diálogo com o professor-coordenador e com o diretor da escola”* e complementa afirmando que *“eles têm dificuldades em inúmeros campos, mas não são todas ao mesmo tempo e nem para todos os professores, cada caso é muito específico”*. Deflagra-se uma contradição no discurso proferido pelo assessor, pois se constata que os professores possuem dificuldades singulares, todavia, propõe-se uma política formativa centralmente determinada e padronizada para todos os professores da rede estadual. Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (1998) alertam-nos: *“Os problemas da prática social não podem reduzir-se a questões meramente instrumentais, nas quais a tarefa do profissional é definida na escolha acertada de meios e procedimentos e na competente e rigorosa aplicação dos mesmos”* (p.361).

A professora sugere que a formação de professores poderia adquirir outra organização, segundo ela, a SEE/SP deveria escutar os professores da rede: *“escuta o profissional, abra um fórum melhor, onde nós possamos realmente ser ouvidos”*. Sob a mesma lógica, o representante sindical defende práticas formativas que, também, valorizem o *“professor como sujeito autoral”* e com possibilidades dos professores *“intercambiar experiências com qualquer profissional”*. Para ele, o professor tem que deixar a posição de passivo no processo formativo. Favorável, também, aos processos coletivos, a diretora expõe que o professor *“tem que ter alguém para trocar figurinha, para tirar as dúvidas e praticar o que ele vai fazer em sala*

de aula". Segundo ela, não pode acontecer como o curso "A rede aprende com a rede", que foi feito individualmente, "cada um fez no particular não discutiu em grupos ou com os colegas nada, cada um acessava o seu [curso] da sala de informática".

Para a formação de professores como intelectuais críticos, tal qual defendemos em capítulo anterior, destacamos ser imprescindível que os professores protagonizem seu processo formativo e sua atuação pedagógica. A partir dos princípios de Marx (1983), a simples execução pode levar à alienação, pois o professor que realiza o trabalho, de forma repetitiva, homogênea e seriada em massa, de modo geral, vai se tornando um homem separado de suas atividades, ideias e criações e destruído no processo de produção; enfim, como homem que pensa e age, é consumido na realidade das forças produtivas, sendo reduzido ao nível de objeto e à classe que detém o poder e o saber. Uma política de formação em que os professores apenas executam, acaba por expropriar do homem suas ideias e suas produções, conservando apenas certos aspectos mínimos de sujeito, para que possa continuar produzindo sob lógica da alienação.

Por isso, para romper com as políticas de formação que concebem professores como meros executores, os docentes precisam ser produtores teórico-culturais, isto é, produtores de saberes a partir das experiências culturais e sociais mediadas por uma reflexão teórica crítica. Os professores precisam tornar-se autores, criadores e produtores de suas ações. Retomando Collares *et alli.* (1999), é necessário que os professores, como sujeitos, assumam os lugares de enunciadores de teorias e práticas, e, conseqüentemente, estabeleçam uma relação de construção de interpretações e compreensões sobre o que lhes acontece. Trata-se de "assumir o lugar de onde se fala é constituir-se como sujeito, múltiplo, polifônico e único [...]" (p. 212).

5.9. A formação pela prática e a influência dos privatistas na política formativa.

O secretário criou a escola de formação de professores como parte integrante do concurso de ingresso, pois enxerga um problema grave na formação inicial dos professores. Para Paulo Renato Souza¹⁰⁷, os cursos de Pedagogia e licenciatura formam especialistas em educação e em áreas específicas e não formam o professor para enfrentar a sala de aula. Em sua opinião, falta um suporte instrumental de como dar aulas. Com a escola de formação de professores, pretende ensinar os conteúdos que devem ser ensinados e os métodos que devem ser empregados para promover um ensino eficaz. De acordo com Roman (1999), os neoliberais defendem uma

¹⁰⁷ Entrevista concedida à TV Estadão em 08/06/2009 – Disponível em www.estadao.com.br.

escola pragmática que foca apenas no ensino-aprendizagem, em que outros projetos de educação que almejam, por exemplo, a transformação social, desvirtuam a real finalidade da escola.

O representante sindical contesta a falta de conhecimentos dos professores sobre como dar aulas, alegada pelo discurso oficial da SEE/SP. Segundo ele, a falta de conhecimento instrumental mencionada pelo secretário já foi reconhecida pelas universidades públicas e privadas, que nos últimos anos, “*começaram a aumentar a carga horária da prática de ensino*”. Vale ressaltar que essa reforma curricular não foi espontânea, tampouco realizada após análise criteriosa da realidade. A ampliação da carga horária de estágios e práticas de ensino foi impulsionada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores formulada no íterim das reformas neoliberais promovidas na gestão federal de FHC. Vale destacar que essas orientações reduziram o tempo destinado às disciplinas teóricas e reflexivas e ampliaram as atividades voltadas para o exercício profissional. Isto favoreceu as instituições privadas que diminuíram as horas-aula em sala e com o professor, para ampliar o estágio, as atividades culturais e acadêmicas e a prática como componente curricular (BRASIL, 2002). De acordo com ele, “*as universidades reconheceram que entre o mundo real e aquilo que aprendíamos na aula, como dar uma aula, normalmente numa visão tecnicista com um aluno ideal já foi problematizado*”. Portanto, o argumento do secretário, segundo o sindicalista, serve para desqualificar a formação oferecida pelas universidades para poder justificar a escola de formação. Então, primeiro, a SEE/SP precisa legitimar o discurso que “*as faculdades não formam para dar aulas*”, para isso a secretária anterior, Maria Helena Castro, “*saiu nas páginas amarelas [da revista Veja] falando mal [dos cursos de Pedagogia] inclusive da USP, da UNESP, da PUC*”: “*(...) eu fecharia todas as faculdades de Pedagogia do país, até mesmo as mais conceituadas, como a USP e a UNICAMP, e recomeçaria tudo do zero. Isso porque se consagrou no Brasil um tipo de curso de Pedagogia voltado para assuntos exclusivamente teóricos, sem nenhuma conexão com as escolas públicas e suas reais demandas*”¹⁰⁸. A mudança de secretário não mudou o posicionamento político da SEE/SP: “*As universidades que pretendem formar professores, mas passam ao largo da prática da sala de aula. No lugar de ensinarem didática, as faculdades de Pedagogia optam por se dedicar a questões mais teóricas. Acabam se perdendo em debates sobre o sistema capitalista cujo ideário predominante não passa de um marxismo de segunda ou terceira categoria. O que se discute hoje nessas faculdades está muito distante de*

¹⁰⁸ Entrevista de Maria Helena Guimarães Castro concedida à revista *Veja*, ano 41, n. 6 em 13 de fevereiro de 2008.

qualquer ideia que seja cientificamente aceita, mesmo dentro da própria ideologia marxista. É uma situação difícil de mudar. A resistência vem de universidades como USP e Unicamp, as maiores do país¹⁰⁹.

A desqualificação das universidades que, na visão dos gestores, resistem a formar para prática serve para legitimar o discurso de que precisamos formar para executar e para fazer, não para pensar. Existe um discurso que vem se tornando hegemônico que é formar professores na prática. Alguns setores do meio acadêmico e dos meios de comunicação de massa afirmam que um fator preponderante para qualificar o processo educativo é ampliar a carga horária formativa em que o professor esteja em contato com a prática profissional. O discurso de formar pela prática parece-nos ter sido bem recebido pelos sujeitos que produzem a escola. A diretora de escola defende que a SEE/SP deveria ampliar seus investimentos na área de metodologia de ensino. Isto é, ensinar aos professores *“como trabalhar esse conteúdo de forma diferente para motivar os alunos que eles realmente tenham interesse, fiquem atentos aquilo que está sendo falado”*. Segundo ela, somente, dessa forma, *“o professor vai ficar mais seguro de como trabalhar”*. Ela argumenta que *“tem que fazer uma revolução na metodologia, a aula tem que ser participativa e tem que ser contextualizada, tem que ter o concreto e não só o abstrato, que o professor fica falando e o aluno ouvindo ou escrevendo na lousa”*. A diretora critica o ensino tradicional que ainda deve fazer parte do cotidiano escolar, todavia, argumenta que a formação em metodologia é a *“salvação”* para a educação pública escolar. Ela anuncia que está propondo isso nos horários coletivos junto com as professoras-coordenadoras: *“É a proposta que estou fazendo para as coordenadoras, os conteúdos que elas vão trabalhar no segundo semestre na HTPC, passar uma metodologia que o professor tenha interesse em usar essa técnica na aula dele, passando o seu conteúdo, porque eu acho que é isso que está faltando”*.

O discurso da prática instrumental proliferado pela SEE/SP reverbera fortemente na fala da diretora de escola. Observa-se, na atualidade, o *“saber-fazer”* sobrepondo-se as outras formas de saber, como se fosse a única ou a mais importante. Segundo Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (1998), uma formação pela prática *“encontra-se inevitavelmente impregnada de vícios e obstáculos epistemológicos do saber de opinião, induzidos e formados pelas pressões explícitas e tácitas da cultura e ideologia dominantes”* (p.364). Dessa forma, uma formação instrumental e prática assume um caráter conservador, geralmente subordinado aos

¹⁰⁹ Entrevista de Paulo Renato Souza concedida à revista Veja na edição 2136 de 28 de outubro de 2009.

interesses sócio-econômicos e culturais da época. Uma formação focada na prática limita o potencial transformador da mesma, rejeitando outras interpretações que não sejam hegemônicas.

Giroux e McLaren (2001) criticam as teorias educacionais que amparam a educação escolar. Provavelmente, as teses que sustentam a educação escolar em seu país parecem compatíveis com a realidade brasileira:

Fortemente influenciada pela psicologia comportamental e cognitiva predominante, a teoria da educação tem sido formulada em torno de um discurso e de um conjunto de práticas que enfatizam os aspectos imediatos, mensuráveis e metodológicos da aprendizagem (p.133).

Parece ingenuidade acreditar que os problemas educacionais brasileiros se fundem apenas nos métodos de ensino, ou seja, na organização da prática pedagógica. Mesmo assim, é importante refletirmos sobre a formação pela prática difundida pela reverberação midiática. Dois pontos devem ser analisados. Primeiro, é factível que a universidade historicamente nunca se aproximou do ambiente escolar. A pesquisadora confirma tal distanciamento, segundo ela, as universidades pouco se aproximam das redes de ensino, apesar de experiências pontuais anteriores, em que houve abertura para a universidade aproximar-se de algumas escolas, terem constatado avanços significativos. De acordo com ela, na instituição onde trabalha, são poucos os professores que mantém uma proximidade com a realidade escolar. Tal distanciamento é verificado nos estágios curriculares que, muitas vezes, são executados pró-forma, em qualquer escola ou rede de ensino, sem um acompanhamento mais próximo dos professores da universidade. Apesar de constatável a falta de integração universidade-escola, é perigosa a afirmação que nossa única saída é formar a partir da prática. Até porque uma única saída pode nos levar a uma única direção, o que ignora a pluralidade de ideias, concepções e projetos de sociedade presentes na contemporaneidade. Segundo, é preciso avaliar melhor, a quem interessa, uma formação que privilegie a prática. Não podemos negligenciar a importância do contato com o fazer profissional para a formação do professor, contudo, formar apenas para reproduzir a prática já existente não passa de um grande equívoco. Compartilhamos do posicionamento de Brzezinski (2008), para quem a formação contínua deve ser um processo coletivo, integrado aos projetos institucionais. O professor deve ser o produtor da sua profissão, assim, a formação não pode se divorciar da produção de conhecimentos, ao mesmo tempo, não pode se distanciar do seu terreno de atuação, a escola.

Sabemos que a ausência de uma formação teórica sólida e consistente prejudica e esvazia qualquer debate sério e crítico sobre a prática pedagógica. Para fazer boas análises sobre um projeto educacional, é preciso alcançar um determinado grau de entendimento sobre questões importantes como política educacional, concepções de alfabetização, métodos de ensino, etc. Adquirir um corpo teórico acerca dessas discussões torna-se imprescindível para que qualquer professor participe com consistência dos debates sobre os projetos de educação e sociedade. Uma formação docente focalizada apenas na prática profissional corre o risco de constituir pessoas que assumirão papéis passivos e sem a criticidade necessária diante das discussões políticas, acadêmicas e pedagógicas, o que inviabiliza qualquer possibilidade de transformação da realidade social.

Na contramão dessa política formativa, Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (1998), alentando uma perspectiva crítica, defendem que um programa de formação de professores deve privilegiar 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 consideradas o eixo central dos conteúdos de uma parte importante de seu currículo de formação.
- Em segundo lugar, o desenvolvimento de capacidades de 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 como intelectual transformador na aula, na escola e no contexto social. Atitudes de busca, de experimentação e de crítica, de interesse e trabalho solidário, de generosidade, de iniciativa e colaboração (p. 374).

Fazendo analogia às constatações de Kurz (2007), quando afirma que as ciências humanas estão dando lugar às pesquisas aplicadas na universidade contemporânea, na educação escolar e na formação de professores, a perspectiva neoliberal sugere que filosofia, sociologia, política e história devem deixar espaços no currículo para metodologia e conteúdos, isso deve ser o foco numa educação “empresarial”. No estado de São Paulo, isto se evidencia com reestruturação da matriz curricular do Ensino Fundamental de 2008 que ampliou a carga horária de língua portuguesa, matemática e afins, com a redução da jornada de componentes curriculares da área das humanidades. Numa perspectiva neoliberal, o professor “é um técnico que deve aprender conhecimentos e desenvolver competências e atitudes adequadas à sua

intervenção prática, apoiando-se no conhecimento que os cientistas básicos e aplicados elaboram” (GIMENO SACRSITÁN e PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 357).

De acordo com Brzezinski (2008), a formação docente difere da formação de outras profissões. A autora justifica seu posicionamento ao afirmar que a formação de professores exige a aquisição de saberes de diversas ordens: a) um saber científico do componente curricular que irá atuar; b) um saber pedagógico que suporte a produção de práticas pedagógicas coerentes com o projeto educativo da instituição escolar; c) um saber cultural e político que se aproprie das produções humanas, das instituições sociais, de valores e de significados sociais, característicos da sociedade que convive; d) um saber transversal que rompa com as fronteiras epistêmicas herdadas da racionalidade científica moderna.

Todavia, a interpretação dos posicionamentos dos nossos depoentes nos conduz a uma visão oposta. A política de formação contínua da rede estadual paulista assemelha-se aos processos formativos de natureza neoliberal, definidos por Brzezinski (2008):

O preparo do professor centra-se no desenvolvimento de competências para o exercício técnico-profissional, consistindo, pois, em um preparo prático, simplista e prescritivo, baseado no aprendizado “imediato” do que vai ensinar, a fim de resolver problemas do cotidiano da escola (p.1153).

Constata-se que a política de formação contínua da SEE/SP é fragmentada. Atende à atualização do saber científico, isto é, a aprendizagem dos conteúdos e dos métodos de ensino de seu componente curricular. Parece estar alinhada com a fragmentação da modernidade imposta pelo pensamento cartesiano e pela lógica de produção fordista. A política formativa da SEE/SP aproxima-se do discurso universalizante da modernidade e afasta-se da pluralidade e diversidade cultural que caracteriza a “modernidade líquida” definida por Bauman (2001). Tal afirmação baseia-se na constatação de que a política formativa define quais são as pedagogias ideais para o trabalho junto aos alunos, ou seja, normatiza uma perspectiva curricular e metodológica, desprezando e deslegitimando outras que se fundamentem em outros referenciais políticos e epistemológicos.

A partir daí, inferimos que o tecnicismo adotado pela política curricular e formativa, que está posta na rede estadual, não atende às demandas de grupos sociais emergentes e marginalizados (negros, mulheres, homossexuais, estrangeiros, entre outros) na sociedade contemporânea. O tecnicismo, baseado numa ciência positivista, ignora a participação das minorias sociais no debate sobre a política formativa e curricular. Dessa forma, o patrimônio

cultural desses grupos é excluído das práticas pedagógicas. De modo geral, a política formativa não abre espaços para as diferenças culturais e sociais, visto a opção por padronização de conteúdos e métodos, baseados em referenciais exteriores à escola, o que não permite um olhar atento para as diferenças culturais presentes na formação dos professores e na escola. De imediato, a SEE/SP preferiu adotar uma política educacional que mantém uma educação escolar organizada a partir de valores capitalistas, masculinos, ocidentais, cristãos e heterossexuais.

Os representantes neoliberais utilizam-se de subterfúgios quando são ameaçados pelos movimentos de minorias sociais. Para manter os valores neoliberais, eles reconhecem alguns conhecimentos oriundos dos grupos que reivindicam, contudo, expropriam os signos da luta simbólica e criam nichos de mercadoria. A pressão social força a entrada de determinados conteúdos, todavia, estes são “higienizados” para atender ao perfil de uma educação voltada para os valores conservadores e neoliberais. Por exemplo, incorporam a capoeira como conteúdo curricular, mas priorizam os movimentos mecânicos e apagam os signos da resistência negra. O mesmo faz com a teorização crítica, aceitam-na, expropriam sua criticidade e criam currículos que não ameacem uma sociedade mercadológica.

O representante sindical analisa que a escola de formação de professores do governo estadual atenderá duas finalidades de cunho político: a primeira, fazer “*um mapeamento ideológico dos professores [...], pois eles costumam dizer que nós somos dinossauros*”, ou seja, tentar “doutrinar” os professores dentro da proposta curricular - “*é mais uma parte do adestramento, que a gente chama da falta da autonomia educacional*”; a segunda, “*é deixar um filão para os institutos privados, pois existe uma relação íntima do Paulo Renato com esses grupos, essa é outra característica da gestão dele, abrir este vasto mercado de formação de professores para as fundações [e empresas privadas], assim como ele fez no ministério*”. A pesquisadora confirma que os secretários, que estiveram à frente da SEE/SP, durante a gestão atual, possuem relações bem próximas com o setor educacional privado. É preciso lembrar que as secretárias recentemente substituídas foram indicadas para compor o Conselho Estadual de Educação de São Paulo¹¹⁰, o qual vem sendo ocupado paulatinamente pelo setor privado, visto a importância do órgão para garantir a legalidade de seus negócios, validando a noção de que a política de formação dos professores estaduais pode estar atrelada a interesses privados e não

¹¹⁰ Ver notícia publicada no sítio oficial da SEE/SP: Ex-secretárias passam a integrar Conselho Estadual de Educação de 07 de julho de 2009

somente à melhoria da qualidade do serviço educacional, ofertado à população como oficialmente divulgado. Existem fortes indícios de interferência privada nos rumos da educação estadual, exemplo disso, é a participação da Fundação Vanzolini na elaboração do curso “A rede aprende com a rede”. Enquanto que a iniciativa privada insere-se paulatinamente, observamos políticas educacionais produzidas exclusivamente pelo gabinete, o esfacelamento da CENP, que se tornou um órgão, o qual referenda as ações dos secretários e a exclusão sistemática dos professores e dos sindicatos acerca dos debates educacionais.

O sindicalista, ainda, lamenta o retorno de Paulo Renato à gestão da SEE/SP. De acordo com ele, agora *“a gente tende a acelerar esse processo [...] de flexibilizar todas as relações de trabalho, enfraquecer as ações do sindicato, oferecer políticas de (de)formação para justamente rebaixar”* a qualidade da educação escolar oferecida às classes populares. Segundo ele, nós, professores, temos que estar atentos porque tem *“água para passar por baixo da ponte”* e precisamos estar organizados. O jornalista entrevistado, apesar de se procurar uma posição neutra, afirma identificar uma disputa político-partidária entre a SEE/SP e a APEOESP. De um lado, a SEE/SP promove ações para enfraquecer o sindicato, do outro, o sindicato critica com vigor a política da SEE/SP por ambas instituições estarem ocupadas por partidos políticos opositores. Todavia, tal disputa partidária está intrincada num campo mais amplo de debates acerca de um projeto de sociedade. De fato, os resultados desse complexo campo de lutas interferirão nas futuras políticas curriculares e formativas da SEE/SP.

Até o momento, observa-se que haverá uma continuidade das políticas formativas de natureza pragmática, seguindo uma concepção de formação em que o professor aprende dentro (escola de formação) para usar fora (escola). Verifica-se que a continuidade do programa “A rede aprende com a rede” e a recém-criada escola de formação de professores servirão como mecanismos para enquadrar os professores dentro de uma determinada perspectiva de educação, mantendo o professor num papel secundário e desqualificado, como executante de ações previamente pensadas por assessores e especialistas.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concretamente, a proposta curricular tornou-se o eixo norteador para as propostas formativas na SEE/SP, o que provocou uma inversão da política formativa, pois o currículo produzido externamente tornou-se referência para as ações formativas, enquanto que as necessidades, que partem da realidade social, são negligenciadas. De fato, a proposta curricular unificada tornou-se o eixo do processo formativo, pois aliada a mecanismos de legitimação da responsabilização individual (discurso da incompetência, bônus por mérito, carreira) gerou uma “corrida” dos professores por ações formativas, que pretendem a implantação de um currículo único e oficial. Apesar de existirem movimentos de resistência à proposta curricular e formativa, os depoentes, que atuam na rede estadual, afirmaram que a política educacional em vigor exerce pressão para que os professores ponham em prática aquilo que está nos “Cadernos do professor”.

Apesar do artigo 1º da LDBEN em vigor definir que os processos formativos se desenvolvem “na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da Sociedade Civil e nas manifestações culturais”, a SEE/SP propaga uma política formativa de caráter instrumental. Também, enxerga que a participação dos professores em outros espaços sociais é cara, desnecessária e a administração pública precisa focar os seus gastos, o que significa, na perspectiva da SEE/SP, tão somente treinar os professores em conteúdos e métodos – tarefas primordiais para o setor produtivo.

A política formativa colabora para a despersonalização das relações pedagógicas. Em nome de uma política totalitária, desqualifica as ações pessoais, alegando que estas ferem os interesses do público. Os neoliberais indignam-se: como os professores podem definir os conteúdos que a escola ensinará? Na verdade, sob o véu de uma pseudoneutralidade, alegam a necessidade de especialistas para propor um currículo que atenda aos interesses da população e não de uma categoria profissional resistente e corporativista¹¹¹. De fato, impõem-se os interesses privados por meio das instituições públicas, como se fossem desejo da população. Para legitimar o projeto particular entra em cena a figura “neutra” e legitimada dos professores universitários. A tradição formativa da rede estadual, a crença na ciência e os discursos contemporâneos podem ter influenciado nossos depoentes que, com exceção do representante

¹¹¹ Vide novamente a entrevista de Paulo Renato Souza à edição 2136 da revista Veja.

sindical, cobram da universidade uma solução para os problemas cotidianos, pois parecem não depositar confiança nos processos coletivos de construção.

A política curricular e formativa da SEE/SP segue o ordenamento constatado por Pacheco (2000), isto é, a política é descentralizada no nível dos discursos e centralizada no nível das normas com referenciais concretos. Assim, apesar dos discursos oficiais indicarem a possibilidade de reinterpretação dos documentos no nível da prática, as normas recentralizam o processo a partir de mecanismos externos como as avaliações de rendimento escolar. A proposta curricular pertence ao mecanismo de recentralização dos conteúdos, das metodologias de ensino e da formação de professores. Serve, também, como referência para avaliações externas e para o estabelecimento de políticas formativas. Tudo isso deixa-nos a impressão de que a decisão por qual professor se quer formar está delegada a pequenos grupos, que definem as políticas educacionais centrais e não ao âmbito da população e das escolas.

Interpretamos que a política formativa apresenta-se organizada e sistematizada a partir de uma proposta curricular, o que nos parece um avanço com relação ao respeito à população com o gerenciamento do gasto público. Eis o seu grande trunfo. O que chega à população em geral, aqui incluída uma grande parcela dos professores de Educação Física, é o ideário gerencial pautado na organização, especialização de funções e restrição de responsabilidades e ações.

Todavia, a partir do estudo de Nunes (2000), compreendemos que a política formativa da rede estadual paulista por estar alinhada com determinada concepção de educação conservadora e neoliberal, comete equívocos comuns a outras políticas formativas brasileiras de natureza semelhante. Entre eles: 1) desconsidera a produção de conhecimentos acumulada pela rede para o oferecimento de ações formativas; 2) as ações formativas são tratadas de maneira isolada, ignorando as condições objetivas de trabalho; 3) foi organizada, de forma hierarquizada, sem consulta aos professores sobre suas necessidades formativas; 4) não apresenta instrumentos de avaliação adequados para as ações desenvolvidas; 5) foca o desenvolvimento profissional individual e não para o coletivo da escola; 6) utiliza mecanismos de “motivação externa” como pontuação e evolução funcional; 7) não estabelece relações com as realidades escolares; 8) as iniciativas são pontuais e não integram um sistema de formação permanente.

O modelo vigente de formação contínua está voltado para a formação de “professores-padrão” e não de professores que respeitem e compreendam as diferenças sociais e

culturais, as quais permeiam nossa sociedade contemporânea. De um ponto de vista amplo, a política formativa e curricular está voltada para formar as pessoas para adquirir as competências e as habilidades necessárias para desempenhar um bom papel na ampliação dos lucros das empresas e garantir o bom andamento da economia e não para a construção de uma sociedade justa e solidária. Portanto, a SEE/SP sugere uma formação prática que valoriza o professor que resolva os problemas do processo ensino-aprendizagem de determinados conteúdos, sem qualquer reflexão sobre as finalidades da escola, os conteúdos, os métodos e as avaliações, despolitizando o debate educacional.

A política de formação contínua de professores fundamenta-se nos discursos hegemônicos contemporâneos da sociedade do conhecimento, da preparação para o mercado de trabalho e da educação escolar para o desenvolvimento econômico. Apesar de reformulada na atual gestão, a política formativa não procura romper com as concepções hegemônicas, nem tampouco, com a tradição formativa da rede estadual. Na verdade, as modificações referem-se às ferramentas tecnológicas e não às concepções de formação. Neste sentido, a política formativa da rede estadual paulista não se alinha com os pressupostos para a formação de professores críticos da realidade social, isto é, para formar professores compromissados e engajados na construção de sociedade justa e solidária.

A multiplicidade de interpretações proporcionada pelo entrecimento das vozes dos nossos depoentes, permite inferir que a política formativa da SEE/SP ignora o questionamento como uma ação permanente, a escola como locus de formação e o professor como sujeito histórico. E, por fim, não promove ações formativas que estimulem os professores tornarem-se intelectuais críticos – criadores e autores da sua prática pedagógica a partir da realidade social.

É constatável que a “nova agenda”¹¹² da educação pública paulista revela a presença de uma racionalidade técnica e autoritária: 1) proposição curricular unificada e definida pelos órgãos centrais; 2) utilização de materiais pedagógicos de suporte padronizado (Cadernos do professor e do aluno); 3) acompanhamento da aprendizagem dos alunos por meio de avaliações externas com testes padronizados (SARESP); 4) os resultados da avaliação servem para o “ranqueamento” de escolas e professores (IDESP); 5) utilização do IDESP para avaliar produtividade do professor; 6) remuneração adicional para os professores que trabalham nas

¹¹² “Nova agenda” foi um plano de metas criado e anunciado pelo governo estadual no início da gestão “José Serra”.

escolas com o melhor rendimento escolar; e 7) plano de carreira que favorece a competição individual entre os professores.

Podemos considerar que a política formativa implementada na rede estadual segue a lógica da modernidade: uma planificação antecipada, isto é um planejamento prévio baseado na racionalidade científica. Com base em Giddens (1991), a razão para isso é que é uma política pensada para uma típica instituição moderna, a escola. Na política formativa da SEE/SP existe uma grande contradição: pois vivemos num momento de fartura na circulação de informações e conhecimentos, mas a SEE/SP opta por investir numa concepção estrita de formação docente, alicerçada na atualização de métodos e conteúdos. A partir das evidências, no nosso entender, a política de formação contínua da rede estadual organiza-se a partir de referenciais da modernidade e do neoliberalismo, ignorando a nova configuração social que permite diversas possibilidades.

A presença da produtividade e da competitividade, como valores centrais, são outras características da modernidade presentes nas políticas da SEE/SP. Assim, em nome destas, pode-se passar por cima do que já existe para construir o “novo” e “aperfeiçoado”, independentemente dos valores éticos e morais. Como exemplos, podemos destacar que sob essa lógica, os professores temporários podem ser descartados em nome da produtividade de “novos” professores, que estão sendo doutrinados no âmbito da filosofia neoliberal vigente, e os projetos políticos-pedagógicos das escolas podem ser ignorados em função de propostas curriculares centralizadas.

Concluimos que a política de formação contínua da SEE/SP juntamente com a proposta curricular, a remuneração por mérito e a reestruturação da carreira do magistério pertencem a um conjunto maior de políticas educacionais, as quais se amparam nos seguintes pressupostos: uma formação individualizada e competitiva, a meritocracia como critério de justiça, a responsabilização individual dos professores, coordenadores e diretores pelos resultados da escola, a falta de prioridade do poder público quanto à política de formação contínua, a desconsideração do projeto político-pedagógico como eixo norteador da formação contínua e o descarte da gestão democrática nas unidades escolares.

Entendemos que, apesar de autoritária e totalitária, a política educacional e formativa da SEE/SP não é tão avassaladora quanto pretende ser, visto que vivemos numa sociedade transitória em que significados sociais estão sendo disputados diariamente. Todavia,

consideramos que, mesmo com a presença de grupos de resistência contra-hegemônicos, o curso atual da história não é nada alentador e é pouco provável uma reversão a curto prazo nos valores, nas teorias e nas práticas que permeiam a atual política formativa. Três condições contemporâneas contribuem para a manutenção do paradigma atual: o enfraquecimento das entidades sindicais, a recente precarização da formação inicial e contínua do professor e o apoio irrestrito de poderosos grupos midiáticos ao projeto em curso.

A quase impossibilidade não pode desanimar a luta, principalmente, num cenário pós-moderno em que a imprevisibilidade e a incerteza imperam. Neste cenário, pequenas ações individuais e/ou coletivas regionalizadas podem desencadear novas discussões ou colocar em xeque as verdades hegemônicas, vide a recente crise do capital (2008-2009). Logo, por mais que as propostas formativas sejam lineares e autoritárias, de acordo com Gimeno Sacristán e Pérez Gomez (1998), independentemente, da vontade dos governantes que os docentes sejam profissionais ativos ou passivos no desenvolvimento curricular e formativo, eles sempre participam do mesmo. “Em sistemas pouco controlados efetivamente, como é o nosso caso, ainda que haja grande quantidade de regulações a que se submeter, o professor dispõe de amplas margens de liberdade, se não para fazer qualquer tipo de prática, para realizar muitos tipos possíveis” (p. 271).

De fato, a política formativa da SEE/SP não é perturbadora dos professores quanto à realidade social, tampouco promove uma reflexão crítica sobre o acervo das formas de representação simbólica de diferentes realidades sociais vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas.

Uma política crítica de formação dos professores precisa abordar os modos pelos quais a linguagem e a cultura interagem com as experiências cotidianas e se tornam poderosos determinantes da ação humana. Os professores, principalmente aqueles que atendem às classes trabalhadoras, precisam passar por processos formativos que ampliem o entendimento dos conceitos de classe, ideologia, cultura, gênero, etnia e raça presentes na prática pedagógica e na paisagem pós-moderna (GIROUX e MCLAREN, 2001). Os conceitos devem servir de referência para a construção de práticas pedagógicas que desestabilizem as relações sociais, as quais produzem as diferenças, o preconceito, a hierarquia e a dominação. O não entendimento desses conceitos e uma prática pedagógica descontextualizada contribuem para uma “alienada postura

defensiva e de couraça pessoal e pedagógica que frequentemente se traduz na distância cultural entre ‘nós’ e ‘eles’” (p. 134).

A formação deve ter como *locus* a escola, mas não deve ficar somente presa à realidade escolar. Compreender os processos globais que fomentam as pessoas que acessam à escola é imprescindível. Algumas entidades podem ser auxiliares no processo de formação. No campo político, o sindicato pode ser uma agência formativa. Apesar da tarefa primordial do sindicato ser a defesa dos direitos da categoria, ele pode investir em ações formativas não compensatórias para desmistificar o seguinte aspecto: a serviço de quais grupos sociais estão determinadas teorias de ensino. O sindicalista parafraseia Paulo Freire para explicar como seria a ação formativa sindical “*denunciar o que não serve e anunciar o que nos serve*”. Assim, ele defende que o sindicato deve trabalhar “*para estabelecer relações solidárias, cooperativas, em pese que eu acredite que essas coisas não se conciliam*” com as características da sociedade vigente.

Práticas de resistência, que recusam a aceitação de mecanismos de dominação e subordinação, estão espalhadas por todo o estado, mas apresentam-se pontuais e localizadas. Normalmente, “a resistência costuma carecer de um projeto político explícito e, freqüentemente, reflete práticas sociais de natureza informal, desorganizada, apolítica e ateórica” (GIROUX e MCLAREN, 2001, p.132); por isso, os autores defendem que precisamos consolidar uma política contra-hegemônica. A contra-hegemonia deve-se configurar como um projeto que não reforça apenas a crítica, mas busca a construção de novas relações sociais, baseadas em outros referenciais éticos, morais e políticos.

Apesar de alguns caminhos apontados durante a pesquisa, para concretizá-los, restam-nos alguns desafios a serem enfrentados não somente pelos profissionais da educação, como também por outros setores da sociedade, quais sejam: como estabelecer uma política de formação de professores de caráter contra-hegemônico que rivalize com as políticas da SEE/SP em andamento? Como podemos estabelecer formas coletivas para apropriação do conhecimento? Como fazemos para que o conhecimento produzido sirva para construirmos uma sociedade justa e solidária? Esperamos que esses questionamentos provoquem a realização de pesquisas e contribuam para a construção de políticas formativas que valorizem o professor como sujeitos históricos, pensantes e produtores de conhecimentos. Cabe destacar que a tarefa é árdua e exige engajamento e comprometimento político com boa parcela da população.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADRIÃO, T. **Educação e produtividade: a reforma do ensino paulista e a desobrigação do Estado**. São Paulo: Xamã, 1996.
- APPLE, M. W. **Educando à direita: Mercados, padrões, deus e desigualdade**. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2003.
- ALMEIDA, M. I. **Formação contínua de professores**. IN: CASTRO, T. M. M. Formação contínua de professores. Brasília, DF: MEC/SEED/TV ESCOLA, 2005.
- ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa: Editorial Presença, 1980.
- BAUER, A. **Os usos dos resultados do SARESP: o papel da avaliação nas políticas de formação docente**. Dissertação de mestrado. São Paulo: FE/USP, 2006.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BELLETATI, V. C. F. **O papel da Diretoria de Ensino na formação contínua de educadores: um estudo no contexto do projeto "Ensinar e Aprender: Corrigindo o Fluxo do Ciclo II"**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: FE/USP, 2005.
- BIANCHETTI, R. G. **Modelo Neoliberal e Políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2001.
- BOOM, A. M. **De la escuela expansiva a la escuela competitiva : dos modos de modernización educativa en América Latina**. Barcelona; Bogotá : Anthropos: Convenio Andrés Bello, 2004
- BORGES, A. S. **Análise da formação continuada dos professores da rede pública de ensino do Estado de São Paulo**. IN: MARIN, A. J. (org.). Educação Continuada. Campinas: Papirus, 2000.
- BRACHT, V. e ALMEIDA, F. Q. de. **Emancipação e diferença na educação: uma leitura com Bauman**. Campinas: Autores Associados, 2006.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394**. Brasília: Câmara dos Deputados, 1996
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.
- _____. Ministério da Educação. **Referenciais para a formação de professores**. Brasília: MEC/SEF, 1999.
- _____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores em Educação Básica**: Resolução CNE/CP nº 2, aprovada em 18 de fevereiro de 2002, do Conselho Nacional de Educação, Brasil, 2002.
- _____. Ministério da Educação. **Formação de profissionais da educação (1997-2002)**. Brasília: MEC/INEP, 2006.

- BRUNO, L. **Reestruturação Capitalista e Estado Nacional**. IN: Oliveira, D.A. e Duarte, M. R. T. Política e Trabalho na escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- BRZEZINSKI, I. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental. IN: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 29, n.105, p. 1139-1166, set/dez, 2008.
- CALLEGARI, C. **As verbas da educação: A luta contra a sonegação de recursos do ensino público no Estado de São Paulo**. São Paulo: Entrelinhas, 1997.
- CANDAU, V. M. F. **Formação continuada de professores**. IN: REALI, M. A. & MIZUKAMI, M. G. Formação de professores: tendências atuais. São Carlos: EDUFSCAR, 1996.
- CARCANHOLO, M.D. **Neoliberalismo e o consenso de Washington: a verdadeira concepção de desenvolvimento do governo FHC**. IN: Malaguti, M; Carcanholo, R.; Carcanholo, M. D.(orgs.). Neoliberalismo: A tragédia do nosso tempo. São Paulo: Cortez, 2000.
- CASSASSUS, J. **Descentralización de la gestión a las escuelas y calidad de la educación: Mitos o realidades?** IN: COSTA, V. L. C (org.) Descentralização da educação: Novas formas de coordenação e financiamento. São Paulo: Cortez/Fundap, 1999.
- CRISTINO, A. P. da R. & KRUG, H. N. Um olhar crítico-reflexivo sobre a formação continuada de professores de educação física da rede municipal de ensino de Santa Maria (RS). **Rev. Movimento**. Porto Alegre, v.14, n.01, p. 63-83. jan./abr., 2008.
- COLLARES, C. A. L.; MOYSÈS, M. A. A.; GERALDI, J. W. Educação Continuada: A política de descontinuidade. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dezembro/99.
- CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- CORTINA, R. L. **Política Educacional Paulista no Governo Covas (1995-1998): uma avaliação política sob a perspectiva da modernização**. Tese Doutorado, FEUSP, São Paulo, 2000.
- CUNHA, L. A. C. R. **Educação brasileira: projetos em disputa**. São Paulo: Cortez Editora, 1995.
- D'ANGELO, M. Pós-modernidade: subsídios para refletir sobre a educação. **Rev. Bras. Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 83, n.203/204/205, p.65-71, jan/dez, 2002.
- DEBORD, G. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- DURAN, M. C. G; ALVES, M. L.; PALMA FILHO, J. C. Vinte anos da política do ciclo básico na rede estadual paulista. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 35, n. 124, Abril, 2005.
- ESTRELA, M. T. Realidades e perspectivas da formação contínua de professores. IN: **Revista Portuguesa de Educação**, n.14, v.1, p.27-48, 2001.
- FISCHER, R. M. B. O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, p.151-162, jan/abr, 2002.
- FRACALANZA, P. S. **A gestão do Ensino Fundamental pelo governo do estado de São Paulo: uma análise do financiamento e dos indicadores sociais de educação (1980-1993)**. IN: Educação e Sociedade, ano XX, nº 69, pg. 92-118, Dezembro, 1999.

FUSARI, J. C. **A educação do educador em serviço: o treinamento de professores em questão**. Dissertação de mestrado. São Paulo: PUC, 1988.

_____. **Formação contínua de educadores: um estudo de representações de coordenadores pedagógicos da secretaria municipal de educação de São Paulo**. Tese de doutoramento, FEUSP, 1997.

GALLO, S. Modernidade/pós-modernidade: tensões e repercussões na produção de conhecimento em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.3, p. 551-565, set/dez, 2006.

GATTI, B. A. Formação contínua de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 191-204, julho/ 2003

_____. Pesquisa, Educação e Pós-modernidade: confrontos e dilemas. **Cadernos de Pesquisa**, v.35, n. 126, p.595-608, set./dez., 2005.

_____. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Rev. Bras. Educ**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008

GENTILI, P. A. A. & SILVA, T. T. (orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. Petrópolis, RJ : Vozes, 2001

GEORGEN, P. **O sistema de ensino e a formação de professores na Alemanha**. IN: GEORGEN, P & SAVIANI, D. (orgs.). Formação de professores: a experiência internacional sob o olhar brasileiro. Campinas, SP: Autores Associados / NUPES, 1998.

_____. Questões im-pertinentes para a Filosofia da Educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n. 3, p. 589-606, set/dez, 2006.

GIDDENS, A. **Conseqüências da modernidade**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GIMENO SACRISTÁN, J. e PEREZ GOMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GIROUX, H. A. & McLAREN, P. **Formação do professor como uma contra-esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural**. IN: MOREIRA, A. F. & SILVA, T. T. Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 2001.

GOODSON. I. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis, RJ : Vozes, 1995

GORZ, A. **Por que a sociedade salarial tem necessidades de novos criados?**. IN: Malaguti, M; Carcanholo, R.; Carcanholo, M. D.(orgs.). Neoliberalismo: A tragédia do nosso tempo. São Paulo: Cortez, 2000.

GRAMORELLI, L. **O impacto dos PCN na prática dos professores de educação física**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: FE/USP, 2007.

HALL, S. **Identidades Culturais na Pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

KRAMER, S. **A formação do professor como leitor e construtor do saber**. IN: MOREIRA, A. F. B. Conhecimento educacional e formação do professor. Campinas: Papyrus, 1994.

- KINCHELOE, J. **Formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno**. Porto Alegre: ArtMed, 1997
- KINCHELOE, J. L. e BERRY, K. S. **Pesquisa em educação: Conceituando a bricolagem**. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- KURZ, R. As luzes do mercado se apagam: as falsas promessas do neoliberalismo ao término de um século em crise. **Estudos Avançados**, v.7, n.18, 7-41, 1993.
- _____. **Crise Geral da Educação**. Disponível em: <http://obeco.planetaclix.pt/rkurz155.htm>
Acesso em 29 de setembro de 2007.
- LIPOVETSKY, G. **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: Barcarolla, 2004.
- LIPPI, B. G. **A Educação Física no Estado de São Paulo: A visão do professor**. Relatório de Pesquisa apresentado ao PIBIC. Presidente Prudente: FCT/UNESP, 2005.
- LOWY, M. **Além do neoliberalismo: a alternativa socialista**. IN: Malaguti, M; Carcanholo, R.; Carcanholo, M. D. (orgs.). **Neoliberalismo: A tragédia do nosso tempo**. São Paulo: Cortez, 2000.
- LYOTARD, J. P. **A condição pós-moderna**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.
- MARQUES, W. **Escola-padrão: acertos e equívocos de uma política educacional**. Tese de doutorado. Campinas: FE/UNICAMP, 1997.
- MARTINS, A. M. Formação contínua de professores: parceria universidade – rede estadual de ensino. IN: **Revista FEUSP**, São Paulo – vol. 23 (n.3), 1997.
- MARTINS, M do C. A CENP e a criação do currículo de História: a descontinuidade de um projeto educacional. IN: **Revista Brasileira de História**, v.18, n.36, p.39-60, São Paulo, 1998.
- MARX, K. **O Capital - Crítica da Economia Política**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- MAUÉS, O. C. As reformas internacionais da educação e a formação de professores. IN: **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 89-117, março/ 2003.
- MÁXIMO, A. C. **Os intelectuais e a Educação das massas**. Campinas: Autores Associados, 2000.
- MELCHIOR, J. C. A. **Mudanças no financiamento da educação no Brasil**. Campinas: Ed. Associados, 1997.
- MELLO, G. N. **Cidadania e competitividade: desafios educacionais para o terceiro milênio**. São Paulo: Cortez, 1995.
- MOLINA, R. K. & MOLINA NETO, V. O pensamento dos professores de Educação Física sobre a formação permanente no contexto da escola cidadã: um estudo preliminar. IN: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.22, n.3, Campinas, Maio, 2001.
- MOLINA NETO, V. & SANCHOTENE, M. V. Habitus profissional, o currículo oculto e a cultura docente: perspectivas para análise da prática pedagógica dos professores de Educação Física. **Pensar a prática**, v. 9, n.2, p.267-280, jul/dez, 2006.
- MOREIRA, A. F. **O currículo como política cultural e a formação docente**. IN: MOREIRA, A.F. e SILVA, T. T. **Territórios Contestados: O currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 2001

- NEIRA, M. G. **Educação Física: Desenvolvendo competências**. São Paulo: Phorte, 2003.
- NEIRA, M. G e NUNES, M. L. F.. **Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas**. São Paulo: Phorte, 2006.
- NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- _____. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, vol. 25, n.1, pp. 11-20, 1999.
- NUNES, C. S. C. **Os sentidos da formação contínua de professores: o mundo do trabalho e a formação de professores no Brasil**. Tese de Doutorado. Campinas: FE/UNICAMP, 2000.
- PACHECO, J.A. (Org.). **Políticas educativas: o neoliberalismo em educação**. Porto: Porto, 2000.
- PALMA FILHO, J. C. **Reorganização do Ensino Fundamental na rede estadual de ensino paulista. Política e ideologia: memórias**. IN: PALMA FILHO, J. C.; ALVES, M. L.; DURAN, M. C. G. Ciclo Básico em São Paulo: Memórias da educação nos anos 1980. São Paulo: Xamã, p. 17-57, 2003.
- PARAÍSO, M. A. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: Esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**, v.34, n.122, p.283-303, maio-ago, 2004.
- PÉREZ GOMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.
- PORTELLI, H. **Gramsci e o bloco histórico**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar: convite à viagem**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000.
- POMPEU, C. A. **História, políticas e projetos: formação contínua de professores de história (ESTADO DE SÃO PAULO – PEC 1996-1998)**. Dissertação de mestrado, Campinas: FE/UNICAMP, 2005.
- ROMAN, M. D. Neoliberalismo, política educacional e ideologia: as ilusões da neutralidade da pedagogia como técnica. **Psicologia USP**, v.10, n.2, São Paulo, 1999
- SACRISTÁN, J. G. e GOMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- SANFELICE, J. L. **Pós-modernidade, globalização e educação**. IN: Lombardi, J. C. (org.), Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais. Campinas: Autores Associados; HistedBr; Caçador, SC: Unc, 2003.
- SÃO PAULO (ESTADO). **Projeto Básico – Teia do Saber 2007**. Disponível em http://cenp.edunet.sp.gov.br/forcont2007/arquivos/Projeto%20Basico_nova_versao.pdf. Acesso em 15/08/2008 a.
- SÃO PAULO (ESTADO). **Atribuições da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas**. Disponível em <http://cenp.edunet.sp.gov.br>. Acesso em: 20/11/2008 b.
- SÃO PAULO (ESTADO). **Proposta Curricular do Estado de São Paulo**. São Paulo: SEE/CENP, 2008 c.

SARTI, F. O professor e as mil maneiras de fazer o cotidiano escolar. IN: **Educação: Teoria e Prática**, v18, n.30, p. 47-65, jan-jun. 2008

SCHULTZ, T. W. **O capital humano: Investimentos em educação e pesquisa**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

SILVA, M. A. **Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial**. Campinas: Autores Associados, 2002.

SILVA, T. T. **Identidades terminais: As transformações na política na pedagogia e na pedagogia na política**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

SILVA, M. A. **Políticas para a educação pública: a intervenção das instituições financeiras internacionais e o consentimento nacional**. Tese de doutorado. Campinas: UNICAMP, 1999.

SILVA, M. A. Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político pedagógico da escola pública brasileira. **Cadernos Cedes**, Campinas: v.23,n.61, p.283-301, 2003.

SILVA JUNIOR, J. dos R. Reformas do Estado e da educação e as políticas públicas para a formação de professores a distância: implicações políticas e teóricas. **Rev. Bras. Educ.** Rio de Janeiro, n.24, p. 78-94, 2003.

SIQUEIRA, A. C. **O Plano Nacional de Pós-graduação 2005-2010 e a reforma da Educação Superior do Governo Lula**. IN: Educação Superior: uma reforma em processo. São Paulo: Xamã, 2006.

SOARES, M. C. C. **Banco Mundial: políticas e reformas**. IN: DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J. & HADDAD, S. O Banco Mundial e as políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1996. p. 15-40.

SOUZA, D. T. R. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.3, p.477-492, set./dez. 2006.

SOUZA, V. M. **Formação em serviço de professores da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1956-2004): Gênese, transformações e desafios**. Tese de Doutorado. São Paulo: FE/USP, 2005.

SOUZA SANTOS. B. **Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2008.

TARDIF, M. **Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, práticas e saberes no magistério**. IN: CANDAU, V. M. (org.). Didática, currículo e saberes escolares. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

TORRES, R. M. **Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do banco Mundial**. IN: DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J. & HADDAD, S. O Banco Mundial e as políticas educacionais. São Paulo: Cortez, p. 125-193, 1996.

TORRES SANTOMÉ, J. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1998.

_____. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TOURAINÉ, A. **Poderemos viver juntos? Iguais e diferentes**. Petrópolis – RJ: Vozes, 1998.

TRENKLE, Norbert. **Nem os baixos salários vos salvam**. Disponível em: <http://antivalor.atspace.com/krisis/trenkle06.htm>. Acesso em 29 de março de 2007.

UTSUMI, M. C. **Escola-padrão: Avanço na melhoria do ensino?** Dissertação de Mestrado. Campinas: FE/Unicamp, 1995.