

O DESAFIO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES SOB A LÓGICA DA RACIONALIDADE NEOLIBERAL: A NECESSIDADE DA FORMAÇÃO POLÍTICA

Marcos de Oliveira Soares

Universidade Federal de São Carlos *campus* Sorocaba, Brasil
marcossoares@ufscar.br

Lucia Maria Salgado dos Santos Lombardi

Universidade Federal de São Carlos *campus* Sorocaba, Brasil
lucialombardiufscar@gmail.com

A formação de professores no Brasil está inserida no conjunto de normas e legislações que regem a educação brasileira e, neste sentido, tem sido afetada pelas diversas reformas educacionais pelas quais tem passado o país, sobretudo a partir da década de 1990.

A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira em 1996 (lei 9394/96 também conhecida como LDB) durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) marca, de certa maneira, o início das reformas neoliberais na educação do país. Nesta legislação, tanto em sua forma como em seu conteúdo, observamos a presença de uma racionalidade neoliberal que seguirá, ao longo de outras medidas, orientando tais reformas.

Tal racionalidade variou em intensidade ao longo dos pouco mais de vinte anos de aplicação das políticas neoliberais, mas temos acompanhado, em particular nos últimos quatro anos, maior força em uma perspectiva cada vez mais privatista e de caracterização da educação, sobretudo a pública, como mercadoria a ser consumida, diminuindo o seu impacto socialmente progressista sobre as camadas mais populares e pobres do Brasil. Este cenário distancia e dificulta o acesso das camadas populares ao conhecimento socialmente produzido pela humanidade.

As atividades de extensão promovidas pelo Grupo de Pesquisa Formação Política de Professoras e Professores (GPForPP), da Universidade Federal de São Carlos *campus* Sorocaba, cujos autores são líderes, tem como objetivo discutir, problematizar e refletir junto aos professores e professoras das redes pública e privada de ensino da cidade de Sorocaba e de sua região metropolitana sobre as políticas neoliberais em educação aplicadas ao território brasileiro, sobretudo as que se referem à formação docente. Procuramos, por premissa do grupo de pesquisa, por caminhos e saídas para os problemas da realidade docente, ao mesmo tempo em que reafirmamos a importância da formação política de professores.

Neste sentido, caracterizamos a racionalidade neoliberal presente nas reformas educacionais pelas quais têm passado o Brasil, que se materializa nas proposições de uma educação enxuta,

aligeirada, excludente e de qualidade social duvidosa e, propondo como forma de combate a elas, a formação política de professoras e professores.

A formação política almeja se apresentar ao menos em duas possibilidades do fazer docente: primeiro, no entendimento do funcionamento do sistema do capital e de como ele engendra na educação mecanismos de controle prático e ideológico com vistas à sua permanência; e, em seguida, na construção de mecanismos teórico-metodológicos de combate ao sistema do capital, na medida em que defende uma formação coletiva dialógica, progressista, plural e emancipatória.

As reformas educacionais no Brasil e a formação de professores

As políticas neoliberais em educação no Brasil iniciaram-se, de forma mais sistematizada, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Base da Educação, durante o primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso. O governo anterior a esse, o do presidente Itamar Franco (1992-1994), do qual Fernando Henrique havia sido ministro da fazenda, já havia lançado o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) que fora a edição para o Brasil das propostas encaminhadas na Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada em 1990 na cidade de Jomtien na Tailândia, organizada pela Unesco, Unicef, PNUD e pelo Banco Mundial.

Aquela conferência representou o marco inicial para que os países, sobretudo da periferia do capital, fizessem reformas educacionais estruturais em seus Estados, com o argumento de “melhoria” do ensino por meio da universalização da educação básica, do ataque ao analfabetismo, do combate à evasão escolar e do controle dos gastos públicos com a educação, entre outros argumentos.

A necessidade dessas reformas e os seus propósitos, ficam bastante explicitadas no documento síntese da conferência, chamado de declaração mundial sobre educação para todos:

Políticas de apoio nos setores social, cultural e econômico são necessárias à concretização da plena provisão e utilização da educação básica para a promoção individual e social. A educação básica para todos depende de um compromisso político e de uma vontade política, respaldados por medidas fiscais adequadas e ratificados por reformas na política educacional e pelo fortalecimento institucional.¹

A partir da conferência mundial, boa parte de países da periferia do capital, sobretudo da América Latina, Ásia e África, passaram a adotar políticas educacionais preconizadas em Jomtien. No Brasil, foi lançado em 1993 o plano decenal de educação para todos (1993-2003) que vai ao encontro das propostas da conferência mundial, em particular quando afirma que:

O Brasil participou, em março de 1990, da Conferência de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial. Desta conferência resultaram posições consensuais, sintetizadas na Declaração Mundial de Educação para Todos, que devem constituir as bases dos planos decenais de educação, especialmente dos países de maior população no mundo, signatários desse documento. Integrando este grupo, cabe ao Brasil a responsabilidade de assegurar à sua população o direito à educação —

¹ Declaração de Jomtien, 1990.

compromisso, aliás, reafirmado e ampliado em sua Constituição de 1988 — dessa forma, colaborar para os esforços mundiais na luta pela universalização da educação básica.²

O Brasil firma as bases legais e políticas para ingressar no processo mundial de reformas neoliberais na educação pública. A primeira medida do governo brasileiro à época foi a de aprovar a LDB, cujo conteúdo vinha sendo discutido por amplos setores da sociedade, como sindicatos de professores, conselhos estaduais e municipais de educação, universidades públicas e privadas, dentre outros órgãos da chamada sociedade civil, desde a promulgação da Constituição Federal em 1988.

A racionalidade neoliberal fez-se presente desde a aprovação da LDB quando, em uma manobra política, todo o debate construído sobre a necessidade de uma lei que se fizesse plural e inclusiva se perdeu: o governo de Fernando Henrique Cardoso apresentou um projeto de LDB substitutivo, modificando boa parte do que os debates da sociedade civil havia decidido até então, considerando o que seria essencial a legislação abarcar e, no dia 20 de dezembro de 1996 o senado aprovou o texto substitutivo.

Enquanto a Constituição brasileira de 1988³ afirmava ser a educação um dever do Estado e da família, a LDB inverteu a lógica afirmando o contrário: que a educação é dever da família e depois do Estado. Além de transferir a principal responsabilidade pela educação do Estado para as famílias, a ausência ou diminuição do Estado como provedor da educação pública apresentou-se na gênese da lei.

Quanto à formação de professoras e professores a LDB trouxe aspectos importantes, mas bastantes preocupantes também. Ela estabelece que a formação docente deva acontecer em licenciaturas e em nível superior, com graduações plenas nas universidades. As universidades são responsáveis pela formação inicial do professor e devem também preparar as formações continuadas. A lei, ainda, normatiza as práticas de ensino das licenciaturas e os estágios supervisionados e propõe a criação de um piso salarial profissional para a carreira docente.

Deste conjunto de propostas, o que observamos acontecer no Brasil foi a proliferação de licenciaturas em faculdades particulares, nas quais a boa qualidade social dos cursos muitas vezes deixa a desejar. Praticamente inexitem parcerias entre universidades e órgãos públicos de educação, na perspectiva formativa e, onde elas acontecem, em geral ganham a forma de instrumentalização para o trabalho.

Em 2013 o ministério da educação criou um programa para discutir os desafios do ensino médio, modalidade da educação brasileira que vive as maiores evasões escolares, chamado ProEMI (programa ensino médio inovador)⁴. Ele previa a formação dos professores dessa modalidade de ensino em universidades públicas. No estado de São Paulo, esse programa não avançou porque o governo local exigiu que os professores das universidades envolvidas fizessem a formação continuada dos professores do ensino médio, a partir da “pedagogia das competências”. As universidades não aceitaram esta exigência e a formação não aconteceu.

Ao mesmo tempo, a LDB institui uma regra de progressão funcional na carreira docente vinculada à avaliação de desempenho. As avaliações no sistema educacional brasileiro (em

² MEC, Plano decenal de educação para todos 1993-2003, 1993, p. 11

³ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm

⁴ <http://educacaointegral.mec.gov.br/proemi>

larga escala, de desempenho profissional, de desempenho de cursos superiores dentre outras) para além de cumprir a função à qual é supostamente definida, têm servido para construir um *ranking* de “melhores” escolas, “melhores” cursos superiores, “melhores” professores e, dentro dessa lógica racional neoliberal, incentivar a concorrência baseada na meritocracia como forma de garantia de “qualidade”.

Por fim, a LDB institui o “notório saber”, mecanismo que poderá vir suprir a necessidade da formação superior para a profissão docente. Essa medida, que na lei apresenta-se como uma situação de exceção, poderá alçar a condição de regra.

Assim, na proposta de reforma do ensino médio⁵ por exemplo, a concepção de notório saber aparece claramente, ainda que apenas nas disciplinas específicas dos cursos técnicos, como uma possibilidade de substituição de professores através da indicação, por parte de uma banca, de qualquer pessoa que seja considerada apta a ministrar aula, ainda que sem formação para exercer a docência. A possibilidade de que esse mecanismo gere a precarização na contratação de professores é bastante grande.

A pedagogia por competências na formação docente no Brasil

No Brasil, muitas das propostas apresentadas durante a Conferência Mundial de Educação para Todos ganharam o *status* de reforma educacional. Em particular, dois conceitos apresentados a partir da Conferência estiveram e estão ainda muito presentes na educação brasileira, o conceito de *aprender a aprender* e o conceito de *competência*.

O aprender a aprender aparece como um conceito na Conferência Mundial em Jomtien como proposta para se pensar a educação e, na sua proposta prática, produz um mascaramento da realidade. Nela temos a seguinte caracterização:

Hoje, o volume das informações disponível no mundo - grande parte importante para a sobrevivência e bem-estar das pessoas - é extremamente mais amplo do que há alguns anos, e continua crescendo num ritmo acelerado. Esses conhecimentos incluem informações sobre como melhorar a qualidade de vida ou como aprender a aprender.⁶

O aprender a aprender trata de forma espontaneísta a relação do ensino/aprendizagem e dilui o conhecimento científico confundindo-o com a disseminação da informação, dando vãs à fluidez do incerto e do indeterminado. Na verdade, tal conceito que, aparentemente surge como progressista no sentido de ampliar os conhecimentos escolares somando-os e vinculando-os às “informações do mundo”, materializa-se como um transmissor de comportamentos, procedimentos, habilidades e competências (via currículos escolares) necessárias ao funcionamento do sistema do capital, na nova fase de reestruturação produtiva. E normatiza que, menos importante que *o que* aprender é *o como* aprender. Neste sentido, tal conceito remete a uma visão utilitarista e mecanicista da educação. O processo de adaptação às novas realidades do processo de produção fabril (toyotismo) ganha um potente aliado.

⁵ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm

⁶ Declaração de Jomtien, 1990

No Brasil esse conceito foi introduzido na educação por meio da aprovação em 1998 do Parâmetro Curricular Nacional (PCN)⁷ que foi alçado à condição de “currículo oficial” brasileiro, e funcionou como um grande indutor para outras políticas educacionais. O conceito de aprender a aprender está intimamente ligado a outro, que é o da *competência*, conferindo-lhe um sentido de “materialidade”. Isto é, a manifestação prática do aprender a aprender seria a competência adquirida e exercida a partir dos processos de ensino e aprendizagem.

O conceito de competência também foi absorvido pelo PCN e, imediatamente, serviu de base para vários aspectos das políticas educacionais, estando muito presente na política de formação de professores. Nos Referenciais para a Formação de Professores que o Ministério da Educação (MEC) lançou em 1999, o conceito de competência é definido como “a capacidade de mobilizar múltiplos recursos, entre os quais os conhecimentos teóricos e experienciais da vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho”.⁸

Ao definir a competência como central na formação dos professores, tal política aponta para uma possibilidade maior de controle sobre a atividade docente, visto que esse conceito relaciona-se a outros aspectos de tais reformas. Quando vincula a competência na formação dos professores à competência a ser adquirida pelo estudante na educação básica, relaciona de forma mecânica a atividade do professor com o desempenho do estudante. Nesse caso, o desempenho “ruim” do estudante (em avaliações em larga escala por exemplo), passou a ser visto como mal desempenho do professor.

Segundo as professoras Alice Casimiro Lopes da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e Rosanne Evangelista Dias do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) a formação por competências nas reformas do Brasil e, em particular, na formação de professores tem a intenção de criar um modelo específico de professor, assim:

A formação por competências tem sido elemento fundamental em número significativo de reformas curriculares nos mais variados níveis e modalidades de ensino em diversos países. Por esse mecanismo busca-se a redefinição do processo de formação contínua dos professores em torno de sua profissionalização, pautada na concepção de competência profissional.⁹

Neste sentido, pode-se dizer que o conceito de competência presente nas referências curriculares da formação dos professores, confere à formação um *status* de profissionalidade. A profissionalidade construída pelas reformas educacionais no Brasil criou mecanismos cada vez mais eficientes para transformar a escola em local de formação de mão-de-obra de trabalhadores “conectados” com as mudanças do mundo do trabalho, tal qual o novo paradigma produtivo e a reestruturação produtiva – características da racionalidade neoliberal – tendo, no professor, uma centralidade para a sua implementação.

O professor “competente”, por essa lógica será, portanto, aquele que mais se adaptar e adaptar as suas aulas aos mecanismos trazidos por essa nova racionalidade, pois o foco da aprendizagem é modificado e “os conteúdos e as disciplinas passam a ter valor apenas como meios para constituição de competências”.¹⁰

⁷ <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>

⁸ BRASIL, 1999, p. 61

⁹ Lopes e Dias, 2003, pp. 1159-1160

¹⁰ Lopes e Dias, 2003, p. 1172.

Esse tipo de racionalidade na formação de professores não é necessariamente novo. No início do século XXI o Brasil tem visto ampliar essa concepção de formação docente, como afirmam Lopes e Dias:

A profissionalização do professor, entendida como um processo de constante formação e objetivando atender aos princípios de flexibilidade, eficiência e produtividade dos sistemas de ensino, apresenta correspondência com os aplicados pelos teóricos da eficiência social os quais, no início do século XX, defendiam que os currículos “deveria se dirigir a finalidades mais funcionais e utilitárias, relacionadas com o destino social e ocupacional dos jovens americanos”¹¹.

A competência, assim como o aprender a aprender, estabelece o *como* desenvolver as atividades escolares mais importante do que o *quê* desenvolver, conferindo um caráter praticista na formação de professores, visto que leva a formação a mecanismos de quase treinamento.

A racionalidade neoliberal

O sistema do capital tem algumas características bastante definidoras do que ele é e de como se estabelece nas relações sociais. Uma dessas características é a sua capacidade de se modificar, se metamorfosear, a partir das necessidades conjunturais que se apresentam, em dado momento histórico, para que continue como sistema social, político, econômico e cultural dominante. Sobre isso István Mészáros, quando analisa a gênese e o desenvolvimento do sistema do capital, nos diz o seguinte:

Na qualidade de modo específico de controle sociometabólico, o sistema do capital inevitavelmente também se articula e consolida como estrutura de comando singular. As oportunidades de vida dos indivíduos sob tal sistema são determinadas segundo o lugar em que os grupos sociais a que pertencem estejam realmente situados na estrutura hierárquica de comando do capital. Além do mais, dada a modalidade única de seu metabolismo socioeconômico, associada a seu caráter totalizador – sem paralelo em toda a história, até nossos dias –, estabelece-se uma correlação anteriormente inimaginável entre economia e política.¹²

Também sobre esta questão, Paul Mason analisa os efeitos das políticas neoliberais em países do centro do capital, apontando para a necessidade de uma reflexão pós capitalista. Para tais efeitos nos diz que:

O capitalismo é também um organismo em aprendizado; ele se adapta de modo contínuo, e não apenas em pequenos aperfeiçoamentos. Em grandes momentos críticos, ele se metamorfoseia em reação ao perigo, criando padrões e estruturas quase irreconhecíveis para a geração que veio antes.¹³

Assim, o neoliberalismo ou as políticas neoliberais – que aqui consideramos como sinônimos – representa a capacidade adaptativa dos mecanismos societários do sistema do capital, na perspectiva de se manter como sistema hegemônico.

¹¹ Lopes e Dias, 2003, p. 1169 apud Macedo, 2000, p. 15, grifo das autoras.

¹² Mészáros, 2002, p. 98.

¹³ Mason, 2015, p. 15

Construída sobre bases históricas de premissas liberais e respondendo às necessidades de um capitalismo em crise, sobretudo no período imediatamente posterior ao fim da segunda guerra mundial (1945), o modelo neoliberal apresentou-se como mecanismo para realinhar a economia capitalista e tirá-la do perigo imediato dos efeitos das suas crises cíclicas e de outros perigos, tal qual o avanço do socialismo em escala mundial.

Para tal criou um arcabouço político e econômico, sobretudo a partir do final dos anos 1970, para sustentar que os Estados Nacionais deveriam, de forma contínua e processual, deixar para o mercado capitalista, a regulação de boa parte de suas políticas “de Estado”.

Ao analisarem a aplicação das políticas neoliberais, Pierre Dardot e Christian Laval, sugerem que, em que pese o discurso oficial fosse de austeridade fiscal com as contas públicas e, portanto, controle sobre elas, o que se destacou em tais políticas durante esse período foi menos o seu caráter disciplinador e mais o caráter adaptativo:

O que se destacou menos foi o caráter *disciplinar* dessa nova política, que dá ao governo um papel de guardião das regras jurídicas, monetárias, comportamentais, atribui-lhe a função oficial de vigias das regras de concorrência no contexto de um conluio oficioso com grandes oligopólios e, talvez mais ainda, confere-lhe o objetivo de criar situações de mercado e formar indivíduos adaptados às lógicas de mercado.¹⁴

Passadas quatro décadas das primeiras experiências da aplicação de tais políticas na Europa, nos Estados Unidos e em boa parte da América Latina, é possível falar em uma racionalidade neoliberal. Para Dardot e Laval, as políticas neoliberais expressaram uma estratégia por parte dos donos do grande capital através de Estados Nacionais que têm implementado tais medidas, para que as sociedades as aceitem de forma naturalizada:

Portanto estamos muito bem embasados em falar, nesse sentido, de uma “estratégia neoliberal”, entenda-se o conjunto de discursos, práticas, dispositivos de poder visando à instauração de novas condições políticas, a modificação das regras de funcionamento econômico e a alteração das relações sociais de modo a impor esses objetivos.¹⁵

Os mecanismos de manutenção do neoliberalismo, por meio da criação de uma racionalidade própria, são produzidos na relação entre a produção material (mercadorias) e imaterial (ideologias, informações de massas, redes sociais via internet entre outros mecanismos). Na educação e, em particular, na formação de professores, foco desse trabalho, a racionalidade neoliberal tem tentado se estabelecer através das reformas educacionais e, dentro delas, a defesa de conceitos, tais como o de competência.

O Brasil do século XXI vive um momento histórico de profundos ataques às conquistas dos trabalhadores. O atual governo de Michel Temer (desde agosto de 2016) já aprovou a lei da Terceirização¹⁶ que flexibiliza fortemente a contratação de trabalhadores tanto em atividades meio como em atividades fim, o que significa a possibilidade de contratação sem qualquer vínculo empregatício. Aprovou também a lei da Reforma Trabalhista¹⁷ que institui o negociado sobre o julgado, ou seja, que permite que as negociações entre patrões e empregados possam

¹⁴ Dardot e Laval, 2016, p. 191, grifo dos autores.

¹⁵ Dardot e Laval, 2016, p. 191, grifo dos autores.

¹⁶ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13429.htm

¹⁷ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113467.htm

estar fora da lei. Essas duas legislações são gerais, mas têm forte impacto sobre os trabalhadores da educação.

Para a formação de professores, o atual governo oferece um programa chamado Residência Pedagógica¹⁸ que atenta contra a autonomia dos cursos de licenciatura em formarem seus professores a partir do que os seus projetos pedagógicos sugerem, permite a precarização do trabalho docente e prevê a existência de trabalho voluntário. Apresenta-se clara intenção de formar professores com viés meramente praticista, standarizado e mecânico. Diante deste cenário, é necessário resistir e lutar por uma formação docente dialógica e coletiva, fazendo da própria formação um instrumento de combate à racionalidade neoliberal.

Quando Marx propôs ao partido operário alemão as alterações no programa que seria apresentado em seu congresso, sabia que o Estado que oferece tais prescrições jamais o faria sem antes prescrever *o quê e como* seria oferecida tal educação. Mesmo assim, defendeu que a bandeira empunhada pelos trabalhadores, justamente porque ela lida dialeticamente com o presente e o porvir:

Isso de educação popular a cargo do Estado é completamente inadmissível. Uma coisa é determinar, por meio de uma lei geral, os recursos para as escolas públicas, as condições de capacitação do pessoal docente, as matérias de ensino, etc, e velar pelo cumprimento destas prescrições legais mediante inspetores do Estado, como se faz nos Estados Unidos, e outra coisa completamente diferente é designar o Estado como educador do povo!¹⁹

O que a educação é e ao que ela serve, tem sido uma discussão de longa data. A partir de nosso ponto de vista, a formação de professores só tem sentido se for libertadora dos dogmas e preceitos de um sistema opressor e desigual. Concordamos com a proposta de reflexão e ação apresentada pelo professor Paulo Freire²⁰ procurando nos guiar por ela. É assim que entendemos ser a nossa função social na universidade, ao propormos ações de formação continuada por meio de atividades de extensão universitária, que nascem dos debates do GPForPP, almejando contribuir com a resistência contra a racionalidade neoliberal.

O lugar da política na formação de professores

O presente trabalho enfoca parte dos estudos do Grupo de Pesquisa Formação Política de Professoras e Professores (GPForPP), da Universidade Federal de São Carlos *campus* Sorocaba (S.P. – Brasil), que se refere ao problema dos impactos das reformas neoliberais no campo da formação de professores, tendo como objetivo principal a defesa da necessidade de uma formação política inserida na formação docente. Esta dimensão de formação justifica sua relevância diante da necessidade de que professoras e professores sejam capazes de ler e compreender a realidade, de ter consciência a respeito dos mecanismos que os oprimem, de conhecer os meios de participação e de ter condições de enfrentar os desafios da profissão.

No período de pouco mais de duas décadas de reformas provenientes da ideologia neoliberal, a educação brasileira foi afetada em seus mais variados aspectos, sendo submetida a interesses de mercado. Por esta razão, questionam-se aqui as formas pelas quais a racionalidade neoliberal

¹⁸ <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>

¹⁹ Marx, 1961, p. 225

²⁰ Freire, 2014, p. 72.

tem se dedicado a promover uma formação docente empobrecida, acrítica, que advoga uma neutralidade política, que instaura competências docentes ligadas ao inovacionismo e ao acirramento do produtivismo. Ao combater os modelos de racionalidade técnica e de racionalização do ensino, o professor António Nóvoa critica:

O desenvolvimento recente das teorias em favor de uma racionalidade produtivista do ensino justifica-se, em larga medida, por uma espécie de mimetismo em relação aos modelos de análise dominantes no mundo económico e empresarial. A pedagogia passou a ser dita através de expressões importadas do universo da gestão e do management (objetivos, eficácia, eficiência, rentabilização, estratégia, etc), conceitos que encerram novos modos de pensar a acção escolar e induzem uma outra organização das práticas pedagógicas.²¹

A presença massiva de influências da racionalidade neoliberal no ambiente universitário brasileiro e, especificamente, no campo da formação de professores, reafirma a importância do debate sobre este problema, em um contexto de contestação dos efeitos prejudiciais do projeto neoliberal para o cumprimento do papel das universidades de atenderem a uma integração entre universidade e suas comunidades locais.

A articulação da universidade com os sistemas públicos de educação básica, em seus diferentes níveis e modalidades, propicia uma formação de professores fundamentada na realidade da escola pública, indo na contramão das propostas de reformas neoliberais que beneficiam unicamente as classes dominantes.

Para investigar mais profundamente este problema, no ano de 2015 realizamos o processo de criação do GPForPP. Por meio do grupo, criamos espaços potencializadores da participação e da educação política de estudantes de cursos de Licenciatura, bem como de professores e professoras das redes públicas estadual e municipal e da rede particular de Sorocaba e região metropolitana.

No âmbito das pesquisas efetuadas, o GPForPP realiza no biênio 2017 – 2018 uma pesquisa coletiva que tem por título “O lugar da formação política nos cursos presenciais de Licenciatura das universidades da cidade de Sorocaba”. O estudo, ainda em andamento no momento de escritura deste artigo, investiga a presença de formação política em todos os cursos presenciais de Licenciatura das Universidades existentes na cidade de Sorocaba. Os dados são levantados por meio de acesso aos Projetos Político Pedagógicos dos Cursos de Graduação (PPCs), buscando nos títulos das disciplinas, em suas ementas e bibliografias elementos indicativos da presença ou ausência de formação política de professores. Como primeira etapa de pesquisa coletiva, objetiva-se mapear o tema, descobrindo qual a importância concedida a ele e focar as análises nos cursos que oferecem tal formação, identificando as principais propostas onde ela acontece.

A coleta de dados foi projetada, planejada e tem sido implementada cuidadosamente e criteriosamente pelos membros do GPForPP mas, sem considerar aqui em pormenores as dificuldades encontradas para acesso aos documentos – apesar da dedicação em tempo, energia e boa vontade dos pesquisadores – até o momento as amostras coletadas revelam raras ocorrências relacionadas à formação política nas licenciaturas.

²¹ Nóvoa, 2002, p. 33.

Além dos estudos e pesquisas realizadas intragrupo, vimos abrindo as portas para outras ações, tais como a atuação no âmbito da extensão universitária, ofertando Atividades Curriculares de Integração “Ensino, Pesquisa e Extensão” (ACIEPE) com o tema da formação política de professores como elemento da formação pedagógica e profissional.

Tais contextos de intervenção têm tanto o propósito de promover um lugar de ensino e aprendizagem, como também o de ser um meio de aproximar diversos profissionais da educação em torno do fenômeno estudado, procurando compreender melhor a realidade, identificar as causas dos problemas e avaliar formas de enfrentá-los. Fazer parte das buscas por soluções para as questões reais das escolas, é princípio essencial de nosso projeto.

No âmbito da pesquisa que nasce da formação inicial e da extensão universitária, nos apoiamos no conceito de investigação docente denominado “pesquisa pedagógica”, voltada aos processos de pesquisas em salas de aula e outros contextos educacionais, apresentada pelos professores Colin John Lankshear, da James Cook University (Townsville, Australia) e Michele Knobel, da Montclair State University (New Jersey, USA).²²

Como pesquisadores pedagógicos, analisamos os dados coletados desde os cursos de extensão oferecidos pelo GPForPP e verificamos, nas edições de 2015 e de 2017, que a formação política de professores está, em geral, relacionada a um caráter diluído e fragmentado, sobretudo na formação inicial. Na composição dos currículos dos cursos de Licenciatura, a dimensão política encontra-se mais ou menos dispersa, isto quando não está de fato ausente, ou seja, “em lugar nenhum”. Diante desta diluição, ocorre uma não centralidade do caráter político na formação inicial dos profissionais de educação. Contudo, é esta centralidade que buscamos salientar.

Vimos compartilhando em âmbito acadêmico as análises dos resultados que alcançamos, visando contribuir para a dilatação do debate. Do curso oferecido em 2015, considerando a riqueza e consistência de dados trazidos desde as realidades dos professores, apresentamos suas análises, no “VI Congreso de Internacional sobre Historia y prospectiva de las Universidades de Europa y América (CIHPUEA)” realizado na Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, em Tunja, Colômbia, em outubro de 2016,²³ dentre outros. Aqui retomamos em certa medida aquelas informações e somamos a elas análises mais recentes, do curso de 2017.

A ACIEPE de 2015 contou com vinte e cinco pessoas, dentre estudantes dos cursos de Licenciatura em Geografia e em Pedagogia da UFSCar, professores das redes públicas (estadual e municipal de Sorocaba e cidades do entorno) e da rede privada de Sorocaba. Foram quinze encontros que ocorreram semanalmente, cumprindo-se um total de sessenta horas presenciais, sendo organizados a partir de três eixos, quais sejam: uma análise estrutural da sociedade (no que diz respeito ao conceito de Estado, Poder e Política); uma reflexão sobre o conceito de cultura e como ele se apresenta na realidade escolar (cultura escolar) e uma reflexão sobre as chamadas “opressões”, com base em textos que discutem questões de gênero e de preconceito racial.

Diante do quadro geral de uma conjuntura reformista da educação brasileira de desvalorização dos profissionais do magistério, sobretudo da escola pública; de precarização das condições de trabalho; do rebaixamento constante do valor da força de trabalho (com salários cada vez mais aviltantes) e de desmotivação dos professores – quadro que Nóvoa denomina de “degradação

²² Lankshear e Knobel, 2008.

²³ Informações em: http://www.uptc.edu.co/eventos/2016/cf/cihpuea/inf_general/index.html

das condições de exercício da actividade docente”²⁴, propusemos aos participantes da atividade que identificassem questões relacionadas às suas realidades de trabalho que mais estivessem lhes afligindo naquele momento. Sugerimos que levassem em conta suas localidades e seus papéis como agentes sociais, professores, militantes políticos, trabalhadores sociais ou comunitários. A partir daquela questão, foi solicitado que elaborassem narrativas.

Nos indagamos sobre a pertinência da adoção da metodologia de pesquisa narrativa como uma estratégia investigativa na formação política de professores, afinal de contas, a função política de uma pesquisa, de um curso ou mesmo de uma única aula, é intimamente relacionada ao tipo de procedimento que se escolhe para realizar a proposta. Em si própria, a escolha de um método de trabalho nunca é livre de valores.

Optamos por este procedimento devido ao fato de o ato de narrar retirar a pessoa de uma posição de silenciamento, tornando pública sua voz, estabelecendo diálogo e dando lugar ao debate. Pareceu-nos frutífero o uso da narrativa como um procedimento metodológico voltado à compreensão das experiências e dos contextos, que também permite estabelecer relações com a conjuntura mais ampla.

Apoiamo-nos em diversos autores que se dedicam a refletir sobre percursos profissionais de professores, particularmente dos que compõem o livro “Vidas de Professores”, organizado por Nóvoa em 1992, obra considerada clássica na área por oferecer forte respaldo para o uso das histórias de vida como abordagem teórico-metodológica de pesquisa e formação docente. Outros autores brasileiros também nos auxiliam no rigor para o trabalho com narrativas, já que a partir da década de 1990, com o advento no país das discussões acerca do saber docente e do ofício de professor, houve uma proliferação dos métodos biográficos. Utilizamos especialmente a bibliografia sobre narrativa do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa, Formação, Autobiografia, Representações e Subjetividades (GRIFARS), liderado pela Professora Maria da Conceição Ferrer Botelho Sgadari Passeggi, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Desde 1999 este grupo se dedica a estudar as principais abordagens e possibilidades do movimento autobiográfico no Brasil no âmbito educacional, compartilhando de forma ampla os princípios epistemológicos que norteiam a pesquisa brasileira neste campo.²⁵

Deste modo, trabalhamos ao longo do semestre, com a metodologia narrativa em forma de relatos escritos de situações vividas em um dos cenários de integração entre ensino, trabalho e cidadania em que estivessem atuando.

As etapas envolveram, desta forma, convidar os participantes a fazerem a identificação de situações concretas vividas em seus ambientes de trabalho que desejassem destrinchar, seguida da escritura de narrativas sobre as mesmas, procurando explicitar ideias, necessidades, dúvidas, associações iniciais, percepções, sentimentos, valores e formulação de perguntas. A reescrita das narrativas era feita ao longo do curso, intercalada pelas leituras e discussões nos encontros.

Ao serem utilizadas como instrumento de formação e como um exercício reflexivo, o que interessava nas narrativas não eram os produtos finais, mas sim o seu processo de produção, que apontava para as relações entre dois mundos que de fato são inseparáveis: o individual e o coletivo. Isto porque, ao trabalhar com narrativas, não pretendemos limitar as percepções das

²⁴ Nóvoa, 2002, p. 35.

²⁵ Acesso às publicações do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa, Formação, Autobiografia, Representações e Subjetividades (GRIFARS) em: <http://grifars.ce.ufrn.br/>

coisas ao nível da individualidade, mas sim alcançar consciência política a partir do reconhecimento de que as culturas particulares são inseridas em uma trajetória histórica ligada a dimensões societárias e relações de poder mais amplas.

Os dados emergentes revelaram consistentes problemas relacionados a questões tais como: o embrutecimento das relações na escola (situações de conflito no ambiente de trabalho, a escola como um lugar desumanizado e hostil); dificuldades para a construção de uma gestão democrática na instituição de ensino (contra condutas de omissão, manobras, perseguições, assédio); falta de condições básicas de trabalho (desvalorização salarial e moral dos professores; precarização das relações de trabalho nas escolas; culpabilização do professor; distâncias estabelecidas entre práticas docentes (a escola que se tem) e as teorias (escola que se pensa); carências de formação docente, tanto inicial como de formação continuada.

Um grande conjunto de discursos mencionou a ACIEPE como relevante promotora de formação docente, como um espaço de trocas de experiências e de combate ao isolamento a que estão submetidos muitos professores. Este dado revela a ausência de uma política institucional de formação continuada que possa dar conta das reais necessidades dos professores. Dentre estas necessidades, sair do isolamento em que se encontram no seu fazer docente cotidiano e possibilitar uma maior compreensão deste fazer, do conjunto de questões que constituem o trabalho em uma escola e um maior conhecimento sobre a identidade social de ser professor.

Este dado desvela a relação contraditória entre o capital e o trabalho expressa no trabalho docente. Temos verificado que a forma como esta relação tem se expressado nas escolas públicas no Brasil, tende a aprofundar a contradição, invisibilizando cada vez mais aquilo que, nas narrativas, os professores consideraram como “problemas”. Este elemento remete, em grande medida, ao debate presente na sociedade desigual como é a do sistema do capital, que diz respeito à relação opressor/oprimido. A relação entre o capital e o trabalho representa também a dualidade entre opressores e oprimidos na sociedade do sistema do capital.

É verdade que essa relação não é a única que alimenta tal dualidade, que se fez presente também ao longo do curso em questões que envolvem as culturas, questões das relações de gênero ou do movimento LGBT (de lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais e transgêneros). O debate sobre estes emergiu nos encontros, bem como as manifestações de sentimentos de opressão com relação às relações estabelecidas nas escolas, em embates entre gestão escolar e professorado. O processo opressivo tem sido entendido por nós como um dos componentes muitas vezes subjetivos ou silenciosos da reprodução e perpetuação das relações desiguais de trabalho na educação. Nos apoiamos, em tal caso, em Paulo Freire, quando diz que:

A violência dos opressores, que os faz também desumanizados, não instaura uma outra vocação – a do ser menos. Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealisticamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade de ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores. Estes, que oprimem, exploram e violentam, em razão de seu poder, não podem ter, neste poder, a força de libertação dos oprimidos nem de si mesmos. Só o poder que nasça da liberdade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar a ambos. Por isso é que o poder dos opressores, quando se pretende amenizar ante a debilidade dos oprimidos, não apenas quase sempre se expressa em falsa generosidade, como jamais ultrapassa. Os opressores, falsamente generosos, têm necessidade, para que sua

“generosidade” continue tendo oportunidade de realizar-se, da permanência da injustiça. A “ordem” social injusta é a fonte geradora, permanente, desta “generosidade” que se nutre da morte, do desalento e da miséria.²⁶

A partir das análises dos dados coletados durante a ACIEPE ofertada em 2015, pudemos identificar os principais aspectos que estão presentes no labor de professores e gestores da educação pública atual, fazer demorada reflexão sobre os dados verbais, escritos e observados, acompanhada de novos levantamentos bibliográficos, leituras, estudos e reuniões ao longo do ano de 2016, que nos permitiram reelaborar a proposta de curso, repetindo sua oferta em 2017.

Conservando a finalidade apresentada na edição de 2015 – a de instrumentalizar o exercício teórico através do reconhecimento e da valorização dos sujeitos implicados na práxis, procurando combater formas de silenciamento e de inferiorização, propondo uma formação política que vá ao encontro de uma atuação cidadã, construtora de identidades culturais de direito e reivindicatórias –, o curso de 2017 almejou avançar para além do que aquela experiência denunciou. Vinculamos ao propósito inicial ter um ponto de convergência nas mudanças estruturais na educação brasileira (as chamadas reformas educacionais) que têm interferido sobremaneira na formação, muitas vezes reforçando a ideia de "sacerdócio pedagógico" em lugar da profissionalidade docente. Definimos como objetivo, deste modo, analisar as políticas educacionais vigentes, materializadas em reformas educacionais, investigando nelas elementos de possível causa da precarização do trabalho docente.

Reforçamos a relevância das relações entre a Universidade e a escola pública, com vistas à uma formação docente mais complexa e à ampliação de redes de trocas e continuamos com a proposta de trabalho pedagógico participativo e reflexivo.

Planejamos instaurar os estudos distribuídos nas 60 horas de aula contando com aulas expositivas e dialogais, leituras, debates e exercícios de análise da conjuntura geral e das conjunturas locais dos participantes. Tivemos, naquela ocasião, trinta e duas pessoas matriculadas, dentre estudantes da graduação, professores das redes públicas e da rede privada. O método da narrativa permaneceu como proposta de formação, entretanto, desta vez, criamos uma modalidade de escritura dos relatos individuais e em grupo que tivessem um foco definido pela análise da realidade nacional e das realidades profissionais dos participantes.

Das análises preliminares dos dados, verificamos que os participantes consideraram de grande valia fazer análises de conjuntura, escrevendo sobre elas, visto que observar, discutir e refletir sobre as questões que envolvem suas realidades, implica necessariamente em pensar nas causas das diferenças entre escolas públicas e privadas no país. Estas diferenças refletem não só a situação geral da educação brasileira, mas revelam a própria desigualdade social. Este exercício lhes permitiu, em suas opiniões, procurar por mecanismos para resistir e transformar a dura realidade que enfrentam cotidianamente.

Em seus relatos, um grupo de professoras fez a comparação entre a educação pública e a educação privada partindo, sobretudo, das suas próprias experiências em ambas as situações e refletindo sobre elas com base nas leituras realizadas e nos debates coletivos das aulas.

As professoras são unânimes quanto à defesa da educação pública, democrática e de qualidade para todos, sem nenhuma forma de discriminação ou exclusão. Porém, ressaltam que a realidade

²⁶ Paulo Freire, 2014, p. 41-42.

da educação pública brasileira esteja distante dos ideais considerando-se a estrutura necessária, o cumprimento da legislação e das políticas públicas adequadas, como também as condições de trabalho do professor, que na maioria das vezes encontra muitas limitações e empecilhos em seu cotidiano.

Observam uma dicotomia entre a escola pública e a escola privada, já que a educação tem sido cada vez mais negligenciada pelo Estado, ficando a cargo da iniciativa privada, assim como em outros setores básicos como os da saúde, do transporte e da moradia. Afirmam que aqueles que tem condições de pagar pela escola terão um ensino de qualidade – qualidade esta que também merece ser discutida – e serão preparados para seleções com disputas acirradas por vaga na universidade pública e, posteriormente, no mercado de trabalho. Aqueles que não podem pagar, devem aceitar os discursos dos instrumentos ideológicos dominantes, que propagam que as chances são as mesmas para todos.

A educação, entretanto, de acordo com este grupo de professoras, não é e nem pode ser tratada como um produto a que tem acesso somente alguns. Deve ser compreendida como um princípio determinante na construção de uma sociedade mais igualitária. O direito de aprender a ler e escrever, de dominar raciocínios lógicos e matemáticos, de praticar esportes, de conviver com a pluralidade de ideias, de ter contato com o universo cultural e das artes e de brincar, são tão fundamentais como o de morar e de se alimentar e deveriam estar ao alcance de todos.

As professoras afirmam que em uma sociedade desigual, a escola não só reflete a desigualdade como também serve de instrumento para mantê-la. Isto é observado desde o processo histórico de formação da sociedade brasileira, pautado em inúmeras formas de discriminação, especialmente dos mais pobres, não sendo diferente em relação à escola: de como é concebida e de como dá continuidade a formas de exclusão.

A culpabilização do professor permanece como elemento presente, sendo o professor tratado tanto “pelos governos, como por donos de escola e pais de alunos, como o único responsável pela má qualidade do ensino e por todos os fracassos e males da educação.”²⁷

Sobre os sujeitos que representam as forças envolvidas na escola

Refletindo sobre os principais sujeitos envolvidos do ambiente escolar, as participantes da formação de 2017 apontam para os alunos e os professores como atores principais, seguidos dos outros sujeitos: família, equipe gestora e comunidade.

Foi consenso que a profissão do professor tem sido cada vez mais negligenciada pelo Estado e pelo mercado no que diz respeito aos salários, direitos trabalhistas, formação e liberdade de cátedra, a qual deveria garantir o convívio com o pluralismo de ideias. Entretanto, em relação a esta última, principalmente nas escolas particulares, a liberdade de ensinar abordando temas diversos em sala de aula está comprometida devido à obrigatoriedade de utilização de métodos apostilados. Na escola pública, apesar de também existirem materiais cujo intuito é padronizar a base curricular, os professores podem desviar seus planos de aula, caso sintam a necessidade, apesar da falta de autonomia para realizar suas funções, que permanecem engessadas por uma política maior da máquina estatal. As professoras afirmam:

²⁷ Narrativa coletiva das professoras participantes da ACIEPE, em Dezembro/2017. Arquivo dos autores.

O modelo que atrela a escola a práticas mercantis reduz o papel do professor a um mero transmissor de conhecimentos. Temos grandes projetos elaborados por secretários e ministros. Mas o professor que conhece o aluno e a realidade em que está trabalhando, está na sala de aula e não participa da elaboração desses projetos. [...] Os professores devem trabalhar em parceria, na construção de um currículo que considere o aluno sujeito de seu próprio aprendizado.²⁸

Este grupo menciona que os estudantes são submetidos a avaliações internas e externas formatadas em testes padronizados, elaborados para medir a qualidade do ensino. Entretanto, na maior parte das vezes, acabam somente por comprometer o trabalho do professor, que é acusado como culpado quando os índices não atendem às expectativas desejadas (lógica construída a partir do conceito de competência), estigmatizando as escolas, que passam a ser rotuladas de “boas” a “ruins”. Na rede pública, os resultados das provas externas estão atrelados ao bônus do professor, por meio de uma lógica produtivista. Na rede particular, o aluno pode avaliar o professor, que além de “agradar” aos estudantes, deve passar pelo crivo da equipe gestora e dos mantenedores das escolas, mas principalmente dos “clientes”: os pais de alunos. A superlotação das salas de aula é também mencionada como desrespeito em relação aos principais sujeitos envolvidos na conjuntura escolar.

Sobre as formas de controle

Professoras participantes do curso mencionam em suas narrativas a percepção dos seguintes elementos de controle: baixos salários; projetos de desarticulação da categoria; gestão democrática; escola sem partido.

Baixos salários

Em relação aos salários dos professores das redes privada e pública, existe grande variação. Os baixos salários da rede estadual e municipal desestimulam os professores e, muitas vezes, impedem que façam um bom trabalho, pois terem que assumir um número muito grande de aulas. Na rede pública do Estado de São Paulo, o problema da divisão dos professores em diferentes categorias dentro do magistério é outro exemplo apontado como elemento que promove desarticulação da classe. Os baixos salários das escolas públicas desestimulam os docentes e desvalorizam seu papel na sociedade, tornando a profissão de professor pouco atraente tanto para estudantes dos cursos de Licenciatura, como para os próprios professores.

Desde 2008, o Brasil possui uma lei, conhecida como a lei do Piso²⁹ que institui um Piso Salarial Nacional Profissional, algo em torno de US\$ 745,00 por mês em uma jornada semanal de 40 horas de trabalho. Mesmo assim, muitos Estados e municípios brasileiros pagam salários inferiores a esse piso, em mais uma mostra das perversidades que a racionalidade neoliberal produz.

Projetos de desarticulação da categoria

Nas escolas particulares, a liberdade de cátedra é comprometida pela obrigatoriedade de uso de métodos de ensino apostilados, conteudistas que tem por objetivo o acesso às universidades públicas renomadas. Os colégios particulares são geridos como empresas, que precisam obter

²⁸ Narrativa coletiva das professoras participantes da ACIEPE, em Dezembro/2017. Arquivo dos autores.

²⁹ <http://portal.mec.gov.br/piso-salarial-de-professores>

excelentes resultados para atrair ‘consumidores’. Seus docentes devem seguir esse método sem questionamentos. Nas escolas públicas estaduais, o ‘método de ensino’ é o Caderno do Aluno, material desenvolvido pelo governo do Estado de São Paulo, que segue o currículo oficial. Esses cadernos são elaborados com base nas competências e habilidades, objetivando alcançar o avanço das mesmas, possuindo um conteúdo mínimo. Para auxiliar na aprendizagem, as escolas recebem livros didáticos. Muitos professores, apesar de cobrados pela gestão, não fazem uso do Caderno do Aluno porque consideram-no um material muito pobre, sem base para o desenvolvimento a contento. As escolas não possuem infraestrutura tecnológica para complementar as ações pedagógicas com os estudantes.

As avaliações externas, todavia, têm como base esse material e seus resultados são utilizados para o pagamento do “bônus”, política de meritocracia aplicada pelo governo do Estado. Isto acaba fazendo com que muitos educadores tentem aplicar os conteúdos desse material visando atingir a meta estipulada e, conseqüentemente, o recebimento da gratificação.

A política de bonificação por resultado é vista pelas professoras como “muito perversa”, por considerar a assiduidade dos professores, os índices de evasão escolar, de promoção dos estudantes, além dos resultados das avaliações, para calcular o valor individual da remuneração. Dessa forma, muitos professores trabalham doentes, diminuem as faltas dos alunos e, até mesmo, atribuem notas que não correspondem com a realidade.

Particularmente, no Estado de São Paulo, existe um problema mais grave que é a ‘categorização’ dos docentes feita por meio de várias ‘letras do alfabeto’, cada qual regida por uma legislação diferente, criando diferenciação na forma de contratação, precarizando a classe docente. Há categorias que possuem previdência e assistência médica próprias, enquanto outras não contam com atendimento. Esta divisão desarticulou a organização de classe, fazendo com que cada uma delas tenha interesses diferentes, reivindicações distintas, gerando desunião nos momentos de luta por melhores condições de trabalho e salários. O sindicato oficial tem dificuldade em conseguir mobilizar os docentes desde essa categorização, pois cada uma tem uma reivindicação particular, descaracterizando a categoria profissional. As professoras afirmam:

Apesar de tudo isso, ainda há educadores que não se dobram a tal sistema, não fazem uso do material e buscam maneiras criativas e atraentes para desenvolver o tema a ser trabalhado. É uma luta diária, muitos debates, conflitos, primeiro para que a gestão ‘autorize’, já que tudo que tem que ser realizado fora da sala de aula necessita de um projeto escrito e anuência, e porque as aulas precisam de materiais diferenciados, que a escola não possui e muitas vezes nem tem verbas para adquirir. Muitos colegas acabam arcando com parte do custo para poder colocar em prática seus projetos.³⁰

Uma questão muito importante também destacada pelas professoras participantes da ACIEPE é a desigualdade social do país. Elas afirmam:

Nas escolas periféricas, em geral, os estudantes têm um repertório muito menor, uma visão de mundo limitada, já que, em algumas comunidades, os pais não tiveram oportunidade de estudar e possuem uma bagagem cultural menor. A própria condição social e econômica impede que tenham acesso a programas culturais, como visitas a exposições, museus, teatros, cinemas,

³⁰ Narrativa coletiva das professoras participantes da ACIEPE, em Dezembro/2017. Arquivo dos autores.

shows, limitando seu conhecimento. Isso influencia no desempenho escolar, por não terem repertório suficiente para entender alguns temas.³¹

Gestão democrática

Outro elemento de enfrentamento que é apontado pelas professoras como uma “falácia”, é a “gestão democrática, que só existe no discurso dos gestores”. A centralização e falta de democracia na condução das escolas é mencionada como muito grande, com inexistência de reuniões de Conselho de Escola para tomada de decisões sobre os recursos; Conselhos de Classe que não contam com participação de alunos e exclusão de pais da vida escolar dos filhos. As professoras afirmam que “isto gera um sentimento de não pertencimento por parte dos alunos, de toda rotina diária que a escola possui e suas demandas”, levando a depredações, pichação e destruição do patrimônio.³²

Sobre o movimento “Escola sem Partido”³³

Forças exteriores à comunidade escolar têm interferido no trabalho do professor brasileiro, alegando doutrinação política dos alunos. Esse movimento é considerado “muito perigoso” pelas professoras, por ferir a liberdade de cátedra e criar situações de interferência externa por parte de sujeitos que não conhecem o campo da educação. As professoras pensam que haja necessidade de relação entre a política e educação porque a escola não é neutra, estando necessariamente articulada com uma concepção particular de mundo e de sociedade. Não se trata, portanto, de associar ou não a educação escolar com a política: esta já está implícita na ação da escola, que longe de ser universal numa sociedade de classes, atende aos interesses dos grupos dominantes que, por meio dela, incutem a concepção de mundo e de homem que lhes parece mais favorável.

Os dados do curso de 2017 ainda permanecem em análise, devido à sua profusão. Até o momento de entrega deste artigo, nos permitiram discutir as condições reais de trabalho dos profissionais da educação para passarmos a tecer análises de mais fina tessitura sobre a formação docente. Os elementos conjunturais das reformas educacionais que colocam o mérito individual como o principal instrumento para aferição da qualidade do trabalho somam problemas cotidianos à tarefa docente. A meritocracia tem servido, na educação brasileira, como uma moeda de troca para o que as políticas educacionais chamam de valorização dos quadros do magistério. Em uma sociedade muito hierarquizada, a política meritocrática (e sua assimilação por parte dos docentes) gera conflitos bastante acentuados.³⁴

³¹ Narrativa coletiva das professoras participantes da ACIEPE, em Dezembro/2017. Arquivo dos autores.

³² Narrativa coletiva das professoras participantes da ACIEPE, em Dezembro/2017. Arquivo dos autores.

³³ O movimento Escola sem Partido surgiu em 2004 por iniciativa de um advogado de São Paulo que defende que as famílias controlem os conteúdos aprendidos por seus filhos nas escolas, com vistas a evitar uma doutrinação ideológica de esquerda, que venham a sofrer por parte de seus professores. Acesso em: <https://www.programaescolasempartido.org/>

³⁴ Desde o ano de 2010 a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo instituiu um programa chamado “Programa de Valorização pelo Mérito”. A cada três anos o professor que cumprir as condições exigidas, pode prestar uma prova e, em passando, receber um aumento salarial, a despeito da evolução funcional por plano de carreira, cargos e salários. A “prova do mérito” como ficou conhecida, substituiu na prática a evolução funcional do quadro do magistério de São Paulo, gerando uma concorrência entre os professores, por quebrar uma regra importante no plano de carreira, que é a isonomia salarial.

Nóvoa enfatiza que a formação de professores deve alimentar-se de espaços coletivos de troca de experiências e partilha de saberes que consolidam redes de formação mútua, “nas quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”, sendo fundamental o diálogo entre os professores e, um fator decisivo, a criação de redes coletivas de trabalho que realizem a socialização profissional e a afirmação de valores próprios da profissão docente.³⁵ O autor, ainda na mesma obra, enfatiza seu ponto de vista, o qual também adotamos:

Toda formação encerra um projecto de acção. E de transformação. E não há projecto sem opções. As minhas passam pela valorização das pessoas e dos grupos que têm lutado pela mudança no interior das escolas e do sistema educativo. Outras, passarão pela tentativa de impor novos dispositivos de controlo e de enquadramento. Os desafios da formação contínua de professores (e da profissão docente) jogam-se neste confronto.³⁶

A formação política aparece como uma necessidade e não como forma individualizada dos professores enfrentarem os desafios impostos, mas sim, concebendo a educação como um fenômeno das culturas sociais que é, por excelência, uma atividade coletiva. As soluções dos problemas, portanto, também deverão sê-lo.

As ACIEPEs proporcionaram uma aproximação importante entre professores das redes públicas e particular de ensino de Sorocaba e cidades do entorno e uma formação continuada que tem sido negada por parte das políticas públicas em educação. O fato dos participantes apontarem para a importância do caráter formativo dessa atividade e sua necessidade, nos indica o quanto a formação continuada docente ainda precisa avançar.

Considerações Finais

A reunião de profissionais da educação em lugares de formação política tem possibilitado a reflexão sobre as condições reais de trabalho e sobre o quanto as reformas pelas quais têm passado a educação pública brasileira têm efeitos diretos sobre as escolas e a formação de professores, favorecendo uma sociedade estruturalmente desigual. Daí se justifica a defesa da inserção de elementos políticos na formação docente, contribuindo para uma atuação profissional que seja mais coletiva, dialógica, progressista, plural e emancipatória.

Partimos da premissa de centralidade – e não marginalidade – do conceito de formação política para discutir e problematizar a formação docente, seja ela inicial ou continuada e, ao mesmo tempo, identificamos que esta formação se encontra atualmente dispersa na formação geral de professores, sendo feita de forma indireta. Com as ações em nível de pesquisas promovidas pelo GPForPP e de formação continuada, tais como as ACIEPEs, nos colocamos unidos aos que produzem resistências ativas às perversidades da racionalidade neoliberal. Fruto de nossos esforços neste campo, este artigo testemunha que, em termos da formação política de professores, ainda temos muito a aprender.

³⁵ Nóvoa, 2002, p. 62-63.

³⁶ Nóvoa, 2002, p. 65.

Bibliografia

BRASIL Lei nº 9.394 de 20.12.96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental, 1999. *Referências para a formação de professores*. Brasília, DF: MEC/SEF.

DARDOT, Pierre e LAVAL, Christian, 2016. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990. Jomtien. https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm.

DIAS, Rafael; SERAFIM, Milena, 2015. *Comentários sobre as transformações recentes na universidade pública brasileira*. Avaliação (Campinas), Sorocaba, v. 20, n. 2, July, p. 335-351.

FREIRE, Paulo 2014. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e terra.

HARVEY, David, 2007. *Breve historia del neoliberalismo*. Madri: Ediciones Akal.

LANKSHEAR, Colin e KNOBEL, Michele, 2008. *Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação*. Porto Alegre: Artmed.

LOPES, Alice Casimiro e DIAS, Rosanne Evangelista, 2003. *Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo*. Educação & sociedade, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1155-1177.

LOPES, Alice Casimiro, 2008. *Políticas de integração curricular*. Rio de Janeiro: EdUERJ.

MACEDO, Elisabeth, 2000. *Formação de professores e Diretrizes Curriculares Nacionais: para onde caminha a educação? Teias*, Rio de Janeiro, n. 1, p. 7-19, jun.

MARX, Karl, 1961. *Crítica ao programa de Gotha*. Rio de Janeiro: Editorial Vitória.

MARX, Karl, 2004. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Boitempo.

MASON, Paul, 2015. *Pós Capitalismo: um guia para o nosso futuro*. São Paulo: Companhia das Letras.

MEC. *Plano decenal de educação para todos 1993-2003*, 1993. Brasília. <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002599.pdf>.

MÉSZÁROS, István, 2002. *Para além do capital*. São Paulo: Boitempo.

NÓVOA, António, 1992. *Os professores e as histórias da sua vida*. In: Nóvoa, A. (org.) *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.

NÓVOA, António, 2002. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa.